

Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen - Theorien - Methoden

Münster ; New York : Waxmann 2017, 229 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen - Theorien - Methoden. Münster ; New York : Waxmann 2017, 229 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129429 - DOI: 10.25656/01:12942

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129429>

<https://doi.org/10.25656/01:12942>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Salzburger Beiträge
zur Lehrer/innen/bildung:
Der Dialog der Fachdidaktiken
mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der
School of Education der Universität Salzburg

Band 1

Agustín Corti & Johanna Wolf (Hrsg.)

Romanistische Fachdidaktik

Grundlagen – Theorien – Methoden



Waxmann 2017
Münster • New York

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons
Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine
Bearbeitungen – 4.0 International Lizenz



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISSN 2510-1250

Print-ISBN 978-3-8309-3557-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8557-0

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: nach einem Vorschlag der School of Education der Universität Salzburg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber/in	7
--	---

Geleitwort.....	9
-----------------	---

Vorwort der Herausgeber	11
-------------------------------	----

I. Grundlagen

Wolfgang Hallet

Innovative Konzept- und Theoriebildung: Interdisziplinäre Pfade zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik	23
---	----

Roland Ißler

Universitäre Lehrerbildung zwischen Tradition und Innovation. Kritische Reflexionen zur Fachkultur der Romanischen Philologie und Fremdsprachendidaktik.....	37
--	----

Barbara Hinger

Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Ein Beitrag.....	54
--	----

Benjamin Meisnitzer & Claudia Schlaak

Linguistische Fachdidaktik? Fachdidaktische Linguistik? Fachdidaktik und Linguistik? Probleme und Herausforderungen für die Lehrerbildung der romanischen Sprachen.....	75
---	----

II. Theorien

Malin Ågren

Second Language Teaching from the perspective of Second Language Acquisition Research. Opportunities and challenges for Romance Languages	89
--	----

Carmen Konzett-Firth

Gesprächsforschung als Schnittstelle zwischen romanistischer Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Vorstellung des Forschungsprojekts FRAISE – FRAnzösisch in Interaktion in der Schule	103
--	-----

Regina Schleicher

Profession in inter- und transkultureller Perspektive – pädagogisch reflexive Interviews mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern	117
---	-----

Christoph Oliver Mayer

Literatur im immersiven Französischunterricht – Das Beispiel Lyon	130
---	-----

III. Methoden

Elke Höfler

Mit YouTube-Stars Fremdsprachen lernen. Eine interdisziplinäre Annäherung 147

Julia Montemayor Gracia & Vera Neusius

Attitude Awareness: Ein Ansatz zur zielgerichteten Integration
sprachlich-kultureller Stereotype im Bereich interkultureller Kompetenzen 160

María Martínez Casas

Musiktexte im Fremdsprachenunterricht: eine korpuslinguistische
Diskursanalyse von Pop-Rock-Songtexten auf Spanisch 173

Karoline Henriette Heyder

Varietale Mehrsprachigkeit in der *Suisse romande*: Forschung an der
Schnittstelle von Linguistik und Fachdidaktik – ein Fallbeispiel
zur Mehrsprachigkeit 186

Lukas Eibensteiner

Didaktisierung der spanischen Vergangenheitstempora.
An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis 202

Birgit Füreder

Zum Umgang mit Verbalperiphrasen in didaktischen Grammatiken
vor dem Hintergrund ihrer wissenschaftlichen Diskussion –
eine vergleichende Analyse von ausgewählten Grammatiken
für Französisch, Italienisch und Spanisch 216

Vorwort der Reihenherausgeber/in

In dieser Reihe stellt die School of Education der Universität Salzburg gemeinsam mit (inter-)nationalen Kooperationspartnern ihre fachdidaktische Forschung vor und schafft so ein Forum für den Diskurs an einer doppelten Schnittstelle: zwischen Wissenschaft und Profession sowie zwischen empirischer Schulpädagogik, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung.

Die wissenschaftlich-akademische Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, deren Diskursivierung sowie Entwicklung, Modellierung und Wirksamkeitsüberprüfung ihrer Kompetenzen in Verzahnung mit Schul- und Unterrichtsforschung ist das Tätigkeitszentrum der School of Education.

Die vier Säulen der Lehrer/innen/bildung, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis werden dabei gleichermaßen einbezogen. Inter- und transdisziplinäre nachhaltige Zusammenarbeit über die Disziplin- und Fächergrenzen hinaus ermöglicht die Bündelung der Kräfte, neue Fragestellungen und das gemeinsame Erreichen von Qualitätszielen in Lehre und Forschung.

Das besondere Profil liegt in der Gestaltung von Lehrer/innen/bildung als komplexem „Gesamtkunstwerk“, in der alte Dualismen von Fach(-didaktik) und allgemeiner Pädagogik zu Gunsten zukunftsgerichteter und komplementärer Verbindungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und pädagogischer Praxis überwunden werden. Damit wird die Vernetztheit des Professionswissens in die wissenschaftliche Zusammenarbeit hinein übersetzt. Auch die Beziehungen zwischen Studium, Berufsübergang und Professionsverlauf erhalten so neue Konturen. In diesem Kontext stellen sich auch Fragen nach der Wirksamkeit zentraler Lerngelegenheiten im Studium auf Kompetenzentwicklungsverläufe von Studierenden.

Dabei ist die Perspektive der Bildungswissenschaften auf die Lernenden, ihre persönlichen Potentiale, überfachlichen Kompetenzen und ihre Umwelten gerichtet; der Blick der Fachwissenschaften kommt aus der Struktur des Wissens und der Logik des Erkenntnisprozesses; die Fachdidaktiken sehen den Inhalt aus den Augen der Lernenden und ihrer Strukturen des Verstehens. Alle drei Zugänge treffen sich dort, wo man begreifen möchte, wie Wissen entsteht und Kompetenzen erworben werden.

In Monographien und Sammelbänden, die teils auf gemeinsame Tagungen und Kongresse der Fachbereiche an der Universität Salzburg und der School of Education zurückgehen, teils die Forschungsergebnisse der Wissenschaftler/innen darstellen, werden Grundlagenfragen, Kontroversen, theoretische Fundamente und Modellentwicklungen dargelegt.

Methodisch unterschiedlich angelegte empirische Studien sollen im Horizont nationaler und internationaler Entwicklungen vorgestellt, analysiert und diskutiert werden. Erkenntniskritische und entwicklungsfördernde Forschungsfragen werden in den natur- und kulturwissenschaftlichen Domänen der Fachdidaktiken aufgegriffen und vor dem Hintergrund der internationalen Bemühungen der Qualitätsentwicklung von Lehrer/innen/bildung weiterentwickelt und zu beantworten ver-

sucht. Wesentlich ist immer auch die Einbeziehung von Implikationen für die Unterrichtspraxis bzw. – weitergedacht – für Lehr- und Lernprozesse.

Die Reihe richtet sich an das interessierte wissenschaftliche Fachkollegium und an forschungsinteressierte Lehrpersonen sowie an Studierende der Lehrämter, im Besonderen der allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarstufe.

Viele Menschen haben zusammengewirkt, um diese Reihe zu ermöglichen. Unser herzlicher Dank gilt dem Waxmann Verlag als professionellem Partner der Reihe sowie der Universität Salzburg für vielfältige Unterstützung.

Das Direktorium der School of Education der Universität Salzburg

Hubert Weiglhofer

Ulrike Greiner

Jörg Zumbach

Geleitwort

Die Fremdsprachendidaktik ist nicht nur infolge ihrer universitären Verankerung, sondern auch durch ihre Forschungsdiskurse – in interdisziplinärer Verschränkung von Diskursen u.a. der Angewandten Linguistik, der Spracherwerbsforschung, der Sprachlehrforschung sowie verschiedener Fachwissenschaften – seit Jahrzehnten eine etablierte Wissenschaftsdisziplin. Neben den seit Jahrhunderten bestehenden Wissenschaften wie Theologie, Medizin oder Philosophie und den deutlich jüngeren, aber dennoch seit langer Zeit bestehenden Wissenschaften wie Pädagogik, Literaturwissenschaft oder Linguistik verfügt die Fremdsprachendidaktik lediglich über eine Jahrzehnte bestehende Tradition, die sicherlich ein Grund unter anderen für ihr Ringen um Anerkennung als etablierte Wissenschaft ist. Weitere Gründe mögen in ihrer Anwendungsorientierung, in ihrem Bezug auf konkrete methodische Zusammenhänge des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen oder auch in der Geringschätzung der Lehrerbildung im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen liegen.

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich der vorliegende Tagungsband gleich zweifach aus: Zum einen werden hier Wege der Konvergenz zwischen Fremdsprachendidaktiken und Fachwissenschaften verfolgt und die gegenseitige Bereicherung der jeweiligen Forschungsdiskurse anvisiert. Die Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaften und die Fremdsprachendidaktiken mit ihren je eigenen Zugängen und Fragestellungen werden als einander bereichernd gesehen. Zum anderen unterstützt diese Publikation die gegenwärtige Phase der Aufwertung der Fachdidaktiken in Österreich im Rahmen einer Revision der Lehramtsausbildung, u.a. durch eine stärkere curriculare Verankerung fachdidaktischer Module in den Lehramtsstudiengängen, durch Bestrebungen nach verstärkter personeller Institutionalisierung an Universitäten oder auch durch die offizielle und institutionell verankerte Unterstützung durch den nationalen Qualitätssicherungsrat. Darin zeigt sich, inwieweit die Fachdidaktiken mehr und mehr als integraler Bestandteil der Lehrerbildung gesehen werden.

Diese Aufwertung der Fachdidaktiken wird an der Universität Salzburg besonders deutlich. Hier fand am 9. und 10. Oktober 2015 die Tagung „Perspektiven der romanistischen Fachdidaktik“ statt, auf der aktuelle fremdsprachendidaktische Themenfelder in der Breite diskutiert wurden. Der vorliegende Band dokumentiert zentrale Inhalte und Schwerpunkte und macht sie damit einem breiten Publikum zugänglich. Nur wenige Wochen später fand darüber hinaus die 6. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik ebenfalls an der Universität Salzburg statt. Diese Kumulation fremdsprachendidaktischer Tagungen zeigt, dass sich die Fremdsprachendidaktiken nicht nur verstärkt in wissenschaftlichen Diskursen behaupten, sondern nachhaltig breite Anerkennung als integraler Bestandteil einer zeitgemäßen Lehrerbildung finden.

Christiane Fäcke

Vorwort der Herausgeber

Ende des 19. Jahrhunderts hat sich die Romanische Philologie als ein autonomes, akademisches Fach an den Universitäten im deutschsprachigen Raum etabliert (Kalkhoff, 2010). Zu diesem Zeitpunkt ist neben der Forschung die Lehrer/innen(aus)-bildung eine ihrer vordringlichsten Aufgaben, die künftigen Lehrer werden sowohl in den jeweiligen Sprachen als auch in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen unterwiesen. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Priorität bei der Festlegung der Curricula nicht Fragen nach einer besseren Vermittlung oder gar der Anwendbarkeit der Inhalte in der Schule galt – dies traf nur in äußerst geringem Maße zu –, sondern Überlegungen zum Bildungsbegriff an sich und den wissenschaftlichen Standards. Zwar wird gerne auf die reformerischen Bewegungen Anfang des 19. Jahrhunderts verwiesen, als eine Protestgruppe um Wilhelm Viëtor, Gustav Wendt (beide gelten als radikale Reformer) oder Hermann Breymann (gemäßigter Reformers) unter dem Etikett der *Neusprachlichen Reformbewegung* auf bestehende Missstände in der Unterrichtsrealität der neueren Sprachen aufmerksam macht (Kalkhoff, 2010, S. 259), wobei ihnen vor allem die Grammatik-Übersetzungsmethode ein Dorn im Auge ist, da sie Unterrichtspraktiken fordern, die stärker auf den Erwerb praktischer Fähigkeiten ausgerichtet sind, wie beispielsweise die Fähigkeit zur Kommunikation in der Fremdsprache. Auch stört sie die Fokussierung auf die klassische Literatur, an ihre Stelle wollen sie „reale“ Inhalte gesetzt wissen.

Aber die wissenschaftlichen Disziplinen bleiben im Grunde von den Forderungen und Ansprüchen dieses pädagogisch-didaktischen Diskurses *ante litteram* unberührt, denn während dieser sich bei der Bestimmung der Problembereiche vornehmlich auf Unterrichtsinhalte und Lehrmethoden bezieht, hat der fachwissenschaftliche Diskurs allein die wissenschaftlichen Forschungsprogramme im Blick. Bereits hier zeigt sich eine Kluft zwischen fremdsprachendidaktischer und fachwissenschaftlicher Diskurswelt, die auch aktuell noch nicht als gänzlich überwunden gesehen werden kann (Ellis & Shintani, 2014): Es scheint, als träfen hier divergierende Vorstellungen über Bildungsbegriff und Ziele eines fremdsprachlichen Studiums aufeinander, die es zu vereinen gilt. Während die Fachwissenschaften noch immer – zumindest in Teilen – dem Bildungsideal humboldtscher Provenienz verhaftet sind, nehmen die Fremdsprachendidaktiken den Anwendungsbereich der wissenschaftlichen Inhalte unter der Perspektive, wie er in die Unterrichtsrealität transponierbar ist, in den Blick und befördern so einen stärker kompetenzorientierten Bildungsbegriff, wie er später teilweise in den Fremdsprachendidaktiken vertreten werden wird (Kramsch & Wellmon, 2008; Hu & Byram, 2009; Kalkhoff & Wolf, 2010).

Trotzdem sich Kooperationen und gedanklicher Austausch zwischen den Fremdsprachendidaktiken und den wissenschaftlichen Disziplinen (Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft) verstärkt finden lassen (Schumann, 2005; Schumann & Steinbrügge, 2008), zeigen doch zahlreiche Publikationen, gerade auch jüngerer Datums, dass im Bereich der Zusammenarbeit weiterhin Diskussionsbedarf besteht (Hallet & Nünning, 2007; Polzin-Haumann, 2008; Haider, 2010; Heine, 2014).

Das Kernproblem scheint hierbei, neben den bereits aufgezeigten unterschiedlichen Perspektivierungen des Bildungsbegriffs, einerseits die Frage nach der Definition von Wissenschaftlichkeit zu sein, andererseits aber auch die ungleichen Zielsetzungen der erkenntnistheoretischen Fundierung der verschiedenen Wissenschaften selbst, worauf bereits Werner Hüllen 1974 hingewiesen hat, indem er die grundsätzliche Verschiedenheit theoretischer und angewandter Wissenschaften betonte (Hüllen, 1974). Exakt diese Verschiedenheit wird auch von Rod Ellis und Natsuko Shintani 40 Jahre später ins Feld geführt, wenn sie im Vorwort ihres Bandes *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* (2014) die Schwierigkeiten des Dialogs zwischen den genannten Diskurswelten auf die unterschiedlichen „epistemological bases“ (Ellis & Shintani, 2014, S. 2) zurückführen. Gleichmaßen bestätigen Gnutzmann, Königs & Küster (2011) das verstärkte Interesse an der Methodenfrage in der heutigen Fremdsprachendidaktik aufgrund einer Anlehnung an die Sozialwissenschaften. Gleichzeitig betonen sie aber auch, dass die Diskussion über Kompetenzen und die sie begleitenden Deskriptoren möglicherweise eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff überdecken, der diesen zugrunde liegt und die aber geführt werden muss (Gnutzmann, Königs & Küster, 2011, S. 21).

Die Fragen, die eine (Neu-)Perspektivierung des Verhältnisses zwischen einer Wissenschaft „Fremdsprachendidaktik“ und den Fachwissenschaften zu stellen hat, sind demnach nicht mehr Fragen, die auf die Autonomie oder die Legitimierung der Fremdsprachendidaktik zielen – diese dürfen für die Fremdsprachendidaktiken als geklärt betrachtet werden (Schumann & Steinbrügge, 2008, S. 7), sondern es sind Fragen, die ihr Selbstverständnis als eine autonome wissenschaftliche Disziplin betreffen. Es muss eruiert werden, inwieweit die Forschungsprogramme der Fremdsprachendidaktiken mit denjenigen von Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft verknüpft sind und inwieweit sich daraus gemeinsame Forschungsprogramme ableiten lassen. Ein echter Dialog fordert eine Grundsatzdebatte, die auf genau dieser Ebene ansetzt und dabei das Potenzial der Kooperationsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Disziplinen auslotet. Es kann dabei nicht genügen, exemplarisch einzelne Felder zu benennen, auf denen eine pragmatische Form der Zusammenarbeit wegen der *Ähnlichkeit der Inhalte* denkbar ist, sondern vielmehr muss es darum gehen, theoretische Modellierungen und methodische Standards zu etablieren, die in *ein gemeinsames wissenschaftliches Profil* münden können, über das eine echte Schnittstelle zwischen fachwissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Forschung konstituiert werden kann.

Dies betrifft die schulische Realität, das heißt, Forschung, die explizit auf eine Verbesserung der Lern- und Lehrformate ausgerichtet ist und die den Fremdsprachenunterricht auch als einen „Unterricht des Verstehens“ (Bredella, 2000) wahrnimmt und nicht nur als reines Training sprachlich korrekter Formen. Hier ist möglicherweise vor allem die Linguistik in der Pflicht, die seit der sogenannten kognitiven Wende Gefahr läuft, den Fremdspracherwerb auf einen mentalen Konstruktions- und Verarbeitungsprozess zu reduzieren und dabei eine einseitige Fokussierung auf Erwerbsprozesse vornimmt, die die Systemseite von Sprache be-

treffen und die die soziokulturellen Implikationen eines Fremdspracherwerbs außer Acht lässt, die aber in der Unterrichtsrealität sehr wohl von Bedeutung sind (Block, 2003; Pavlenko & Lantolf, 2000; Zuengler & Miller, 2006; Lantolf, 2011). In diesem Sinne können Begriffe wie *symbolic competence* (Kramsch, 2006) oder Identität eine Verbindung zwischen individuellen Kompetenzen und sozialer Umgebung bilden, die in der aktuellen Gesellschaft durch Hybridität, ungleiche Machtverhältnisse und disparate Selbstentwürfe gekennzeichnet ist (Norton, 2000).

Dies betrifft aber auch die universitäre Ebene, in deren Rahmen sich die Disziplinen Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft sowie die Fremdsprachendidaktik darüber verständigen müssen, welche Ziele sie im Rahmen eines Lehramtsstudiums verfolgen und wie sie in einem gemeinsamen universitären Rahmen diese (Aus-) Bildungsziele koordiniert fördern können. Aus fachdidaktischer wie auch aus fachwissenschaftlicher Perspektive scheinen die *De-facto*-Lösungen dieses Desiderat derzeit allerdings nicht zu erfüllen (Zydatiś, 1998; Bausch, Königs & Krumm, 2003; Caspari, 2008; Legutke & Schart, 2016).

Auf der fachlichen Ebene gilt es hingegen, die bereits erwähnten gemeinsamen Standards auszuhandeln, um vor dem Hintergrund eines gleich gearteten bzw. kompatiblen Methodenverständnisses und auch einer gemeinsamen Fachterminologie produktiv zusammenzuarbeiten. Hier haben die Fachwissenschaften, so scheint es zumindest, einen historisch bedingten Vorteil. Nichtsdestotrotz können sie sich der Aufgabe nicht entziehen, Kompetenzen und Ziele koordiniert und sinnvoll für das Lehramtsstudium zu etablieren, die Absolventen nicht nur zu einer funktionalen methodischen Anwendung, sondern auch zu der kritischen Auseinandersetzung mit dem fachlichen und institutionellen Rahmen ihres Arbeitsbereiches befähigen.

Vor diesem Hintergrund ist es das zentrale Anliegen dieses Bandes, auf diese Fragen einzugehen. Für die drei erwähnten fachwissenschaftlichen Disziplinen soll im Rahmen der einzelnen Beiträge die Wechselwirkung zwischen fachwissenschaftlicher Forschung und Fremdsprachendidaktik klar definiert werden. Dabei ruht der Fokus auf der Reflexion über das theoretisch-methodologische Fundament der Fremdsprachendidaktik, was an exemplarischen Fallstudien zu den einzelnen romanischen Sprachen verdeutlicht wird. Die Verzahnung von Forschungsansätzen der Fachdidaktik mit denen der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft verspricht für das Lernen und Lehren romanischer Sprachen einerseits neue Kategorien zum Erfassen des fremdsprachlichen Unterrichts und andererseits die Erkenntnis eines Bedarfs im Bereich der romanischen Fremdsprachenforschung. Alle Beiträge im Rahmen des Bandes zeichnen sich dadurch aus, dass sie in innovativer Art und Weise neue Forschungsergebnisse wie auch -methoden für die Fachdidaktik fruchtbar machen und diese in den Fremdsprachenunterricht transferieren, um den Lern- und Lehrprozess präziser zu analysieren und zu verbessern. Sie verweisen so aber auch gleichzeitig auf das bereits genannte Desiderat einer echten gemeinsamen Forschung von Fachwissenschaften und Fremdsprachendidaktik der romanischen Sprachen, für das der Band erste Antwortmöglichkeiten skizziert. So ist sein Ziel mehrdimensional: Einerseits versteht sich der Band als eine Reflexion der Möglichkeiten, Forschungsdiskurs und pädagogischen Diskurs zu-

sammenzubringen, indem die Bedürfnisse des letztgenannten aufgenommen und für die Fachwissenschaften evaluiert werden. Andererseits wird über genau diese Evaluierung versucht, zu neueren und verbesserten Lehr-/Lernformaten zu gelangen, die sich, orientiert an den Bedürfnissen der schulischen Realität, auf valide Studien aus den einzelnen Disziplinen stützen können. Der Band ist somit ein Plädoyer dafür, Forschungsschwerpunkte und didaktische Modellierungen zu entwickeln, die einen interdisziplinären Charakter zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaften aufweisen. Die Notwendigkeit, sich dabei theoretisch-diskursive Kategorien und methodische Instrumentarien anderer Fächer sowie Forschungsergebnisse aus Studien zu anderen Fremdsprachen anzueignen und für die eigene Forschung nutzbar zu machen, wird durch die einzelnen Beiträge klar offengelegt.

Der Aufbau des Bandes gliedert sich dabei folgendermaßen: In einem ersten Teil finden sich programmatische Beiträge, die grundsätzliche Überlegungen zu einer besseren Vernetzung der Forschungsprogramme von Fachwissenschaften und Fremdsprachendidaktik sowie Darstellungen zur Situation der romanistischen Fachdidaktik beinhalten (HALLET, IßLER, HINGER, MEISNITZER/SCHLAAK). Darauf folgen in einem zweiten Teil Beiträge, die sich der Ausarbeitung von gemeinsamen Forschungsansätzen in eher theoretischer Weise annähern und ihre Überlegungen und Forderungen auch durch Studien untermauern (ÅGREN, KONZETT, SCHLEICHER, MAYER). In einem dritten und letzten Teil finden sich dann Einzelstudien zu der Schnittstelle Fachdidaktik und Sprachwissenschaft wie auch zur Schnittstelle Fachdidaktik und Literatur- und Kulturwissenschaft (HÖFLER, NEUSIUS/MONTEMAYOR, MARTÍNEZ CASAS, HEYDER, EIBENSTEINER, FÜREDER)

WOLFGANG HALLET betont in seinem Beitrag den konzeptuellen Transfer zwischen Fachwissenschaften und Didaktik am Beispiel der Verbindung zwischen Fachdidaktik, Literatur- und Kulturwissenschaft, indem er auf die Modellierung einer fremdsprachlichen literarischen Bildung und einer Lehrer/innenausbildung eingeht, die sich gegenüber pragmatisierenden Tendenzen der Kompetenzbildung kritisch positionieren. Vor diesem Hintergrund lotet er die kulturelle Leistung fiktionaler Texte für den Unterricht aus und hebt den Beitrag der Fremdsprachendidaktik zu einer interdisziplinären Konzeptbildung von „Identität“ und „Autobiographie“ hervor.

Das Thema des Beitrags von ROLAND ALEXANDER IßLER situiert sich dagegen innerhalb der Problematik der identitären *démarche* der Fachdidaktik vor dem Hintergrund der politischen Anforderungen einerseits sowie ihrer historischen Tradition andererseits. Er stellt die Herausforderung für die Ausarbeitung des Profils der Fremdsprachendidaktik einerseits in den Kontext der Lehrer/innenbildung, die er zwischen Tradition und Innovation aus einer fachgeschichtlichen Perspektive in den allgemeineren Bereich der Bildung neu verankert wissen will, beschreibt diese andererseits aber auch im Rahmen der wechselnden gesellschaftlichen Anforderungen gegenüber einer Fachkultur, die stets einer neuen kritischen Positionierung im Rückgriff auf ihre historische Verortung und Legitimation bedarf.

BARBARA HINGER zeichnet die Schnittstellen zwischen linguistischer und fachdidaktischer Forschung zunächst aus historischer Perspektive nach: Beginnend bei der *Gramática* von Nebrija arbeitet sie die Bereiche heraus, in denen sich immer

schon Überlappungen der Forschungsprogramme finden lassen und verweist dabei auf die Beeinflussung der linguistischen Fragestellungen und Ergebnisse auf die in der Fremdsprachendidaktik wirksamen Paradigmen. Ihr Postulat nach einer vertieften Integration der Kognitiven Wende in die Unterrichtsrealität belegt sie anhand einer Feldstudie, die sehr deutlich illustriert, dass sich linguistische Erkenntnisse über Fremdspracherwerb in der Unterrichtsrealität nur sehr bedingt spiegeln und fordert daher von einem eher nur vordergründig geführten Dialog zwischen den beiden disziplinären Forschungsprogrammen auf der wissenschaftlichen Ebene zur Ausarbeitung eines gemeinsamen Forschungsrahmens zu gelangen.

Diesen Aspekt fokussieren CLAUDIA SCHLAAK und BENJAMIN MEISNITZER in ihrem Beitrag, wenn sie gezielt nach der Umsetzung dieses Dialogs in der Lehrer/innenausbildung fragen und dabei auch die Wünsche und Erwartungen der künftigen Lehrer und Lehrerinnen zu Wort kommen lassen. In ihrer Analyse untersuchen sie auch, inwieweit die Universitäten auf die neuen Herausforderungen an das Lehramtsstudium, wie sie beispielsweise im Kontext der Inklusionsforschung formuliert werden, reagieren und wie diese Zusammenarbeit zu einer Optimierung der Lehrer/innenausbildung führen kann.

Während die Beiträge im ersten Teil in programmatischer Weise Vorschläge und Desiderata für die Zusammenarbeit der Fachwissenschaften mit der Fremdsprachendidaktik formulieren, unternehmen die Beiträge des zweiten Teils konkrete Versuche, wie eine stärkere Einbindung der wissenschaftlichen Theoriebildung in die Fremdsprachendidaktik und vor allem auch in die Unterrichtsrealität vonstattengehen könnte. Dabei vollzieht der Beitrag von MALIN ÅGREN den Brückenschlag, indem sie zunächst in eher allgemeiner Weise die „Kommunikationslosigkeit“ zwischen beiden Bereichen herausarbeitet und dann Schritt für Schritt Möglichkeiten für den Unterricht in den romanischen Sprachen skizziert, in denen diese mit Blick auf einzelne wichtige Forschungsfelder der Fremdsprachenerwerbsforschung Potenziale entwickeln können: einerseits für die Formulierung zentraler Fragestellungen, andererseits aber auch für das Ausloten neuer Methoden.

CARMEN KONZETT proklamiert in ihrem Beitrag eine stärkere Berücksichtigung der Ergebnisse pragmatischer Untersuchungen in den Fremdsprachenunterricht, die in den Erwerbstheorien bereits unter dem Stichwort *Social Language Acquisition* Eingang in die linguistischen Analysen von Erwerbsprozessen gefunden haben. Sie unterlegt ihre Untersuchungen mit eben diesen Theorien aus dem Umfeld der Konversationsanalyse, um den Verlauf des Erwerbs von Interaktionskompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts nachzuzeichnen. Dieser Ansatz steht für eine moderne, forschungsbasierte Fremdsprachendidaktik, die in enger Verbindung zur pragmlinguistischen Forschung steht, in den Lehrwerken jedoch erst wenig Niederschlag gefunden hat.

CHRISTOPH OLIVER MAYER geht seinerseits der Frage nach dem Nutzen der Literaturwissenschaft für die Lehrer/innenbildung in seinem Beitrag zur Literatur im immersiven Französischunterricht nach. Gestützt auf einen metakognitiven Ansatz zeigt er die Wirkung von Literatur auf das kulturelle Gedächtnis am Beispiel Lyon. Vier konkrete Vorschläge für den schulischen Unterricht zeigen aktive und be-

wusst kritische Förderungsmöglichkeiten von *multiple literacies*, die wiederum den Stellenwert der Literatur in ihrer Repräsentativität kritisch hinterfragen.

Eine empirische Studie von REGINA SCHLEICHER thematisiert den Zusammenhang zwischen Biographie und Lehrkräften in einer inter- und transkulturellen Perspektive, die sich auf die Konzeption des Unterrichts als einen Dritten Raum im postkolonialen Sinne stützt. Anhand von pädagogisch reflexiven Interviews zum Kulturbegriff von Fremdsprachendozenten fokussiert sie die Methoden und die Auswertungsmöglichkeiten einer solchen Studie als einen Beitrag zur Dozent/innenbildung, indem verschiedene Selbstdarstellungen eines dynamischen Selbst den variierenden Umgang mit der Kategorie Kultur beleuchten.

Im dritten Teil des Bandes versammeln sich Beiträge, die anhand von Einzelstudien versuchen, den in Teil I und II postulierten Dialog in die Forschungsrealität umzusetzen: Einen Beitrag zur Förderung überfachlicher Kompetenzen anhand von *real-life tasks* präsentiert ELKE HÖFLER. Aus einer fachdidaktischen Perspektive greift sie das Phänomen der sogenannten *YouTube-Stars* auf und bearbeitet dieses für den Unterricht. Dabei kommen verschiedene Lernmodelle wie Lernen am Modell, Lernen durch Reflexion und Lernen durch Lehren zur Anwendung. Die schulische Realität und die Lebenswelt werden methodisch-didaktisch und kulturwissenschaftlich verknüpft.

Ebenso im Bereich der Kultur situiert sich der Beitrag von JULIA MONTEMAYOR GRACIA und VERA NEUSIUS, der einen qualitativen Ansatz zur Integration von sprachlich-kultureller Stereotype zur Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz zugrunde legt. Der Unterschied zwischen Lehrplanforderungen über kulturelle Stereotypen und Klischees und die Thematisierung eben dieser innerhalb verschiedener Lehrwerke gibt Anlass, die Kluft zwischen Kompetenzerwartungen und didaktischen Materialien zu untersuchen. Die Autorinnen entwickeln Aufgabenformate zur Schulung interkultureller Kompetenzen, die auch Werte, Haltung und Einstellungen berücksichtigen.

Der Beitrag von MARÍA MARTÍNEZ CASAS betrachtet den Sprecher ebenfalls als soziales Wesen in der Interaktion mit seiner Umwelt und beim Erwerb sozialer Kategorien. Sie untersucht über eine korpuslinguistische Studie des spanischen Pop-Rock das didaktische Potenzial dieses beliebten Unterrichtsmaterials. Dabei fragt sie gezielt nach den linguistischen Implikationen im Bereich des Stils, berücksichtigt aber auch die semantische und kulturelle Dimension der strukturierenden Konzepte dieser Textsorte und antwortet so auf soziokognitiv bedingte Fragen im Kontext des Fremdspracherwerbs.

Auch im Beitrag von KAROLINE HENRIETTE HEYDER steht Sprache als Kommunikationsmittel im Zentrum der Überlegungen. Basierend auf dem Konzept der varietalen Mehrsprachigkeit untersucht sie das Sprachverhalten, das Sprachbewusstsein, die Sprechereinstellung und -identität mehrsprachiger Jugendlicher in der Westschweiz, um dann ausgehend von deren varietaler Mehrsprachigkeitskompetenz die Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht zu analysieren. Dabei verbindet sie varietätenlinguistische Überlegungen zur Bedeutung stigmatisierter Varietäten mit der Auswirkung auf Erwerbsprozesse und zeigt in diesem Rahmen auf, welche

Problemfelder sich bei einer solchermaßen vernetzten Forschung sowohl in praktischer Hinsicht (Terminologie, Methodologie etc.) als auch in ideologischer Hinsicht ergeben.

Eine etwas andere Perspektive auf Erwerbsphänomene nehmen dann die beiden nachfolgenden Beiträge ein: Im Rahmen des Themenabschnittes zu Grammatik- und Syntaxerwerb verbindet LUKAS EIBENSTEINER in seinem Beitrag über die Didaktisierung der spanischen Vergangenheitstempora beispielsweise wissenschaftliche Theorien und empirische Studien mit der Analyse von Lehrwerken und der Befragung von Lehrkräften, um gezielt Lücken im Transfer zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und didaktischen Bedürfnissen aufzudecken und hierfür Lösungsmöglichkeiten anzubieten.

Ein ähnliches Anliegen verfolgt BIRGIT FÜREDER, die in ihrem Beitrag die Darstellung der Verbalphrasen verschiedener romanischer Sprachen in den didaktischen Grammatiken analysiert. Untersuchungen zu diesem für die romanischen Sprachen zentralen Bereich stellen ein besonderes Desiderat dar, da der Erwerb dieser Strukturen für die Lernenden besonders problematisch zu sein scheint. Eine Verbesserung der Lehrformate ist hier wünschenswert.

Insgesamt bieten alle Beiträge multiple Antwortmöglichkeiten auf den eingangs herausgearbeiteten Fragenkomplex: So dient die Auslotung der historischen Dimension der Fachdidaktik vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Anforderungen oder die Evaluation der Herausforderungen, denen sich die Lehrer/innenbildung angesichts der veränderten Wirklichkeit Europas zu stellen hat, als Themenspektrum der programmatischen Beiträge nicht nur der Ermittlung des *Status quo*, sondern auch einer klaren Beschreibung der noch vorhandenen Desiderata. Wie diesen begegnet werden kann, zeigt der zweite Teil, dessen Beiträge die Bedeutung einer verstärkten Implementierung wissenschaftlicher Theorien in die Fremdsprachendidaktik der romanischen Sprachen illustrieren. Die Einzelbeiträge im dritten Teil belegen dieses Postulat im Hinblick auf die engere Verzahnung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft in exemplarischer Weise: Neben Analysen zu Möglichkeiten und Vorteilen einer besseren Zusammenarbeit und Kommunikation zeigen sie sowohl methodische Transfermöglichkeiten als auch die Unterfütterung der Lehr-/Lernformate mit wissenschaftlich fundierten Theorien und Modellen auf und verhelfen somit der romanistischen Fachdidaktik zu einem legitimatorisch wie auch identitär geschärften Profil.

Die Beiträge in diesem Band gehen aus Vorträgen hervor, die anlässlich der Tagung „Perspektiven der romanistischen Fachdidaktik“ an der Paris Lodron Universität Salzburg am 9. und 10. Oktober 2015 gehalten wurden. Für die Finanzierung der Tagung und dieses Bandes möchten wir uns an dieser Stelle nochmals herzlich bei Stadt und Land Salzburg bedanken. Ebenso danken wir dem Rektorat der Universität Salzburg für die großzügige finanzielle Unterstützung, besonderer Dank ergeht an dieser Stelle an Vizerektor Prof. Dr. Erich Müller, der für uns immer ein wohlmeinender Ansprechpartner war. Der School of Education der Universität Salzburg und besonders Frau PD Dr. Ulrike Greiner sei hier ebenfalls für die kompetente fachliche und auch finanzielle Unterstützung gedankt. Weiterhin

gilt unser Dank auch dem Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg für seine Unterstützung bei der Organisation und Durchführung der Tagung, namentlich seien hier Matthias Heinz, Peter Kuon, Christopher F. Laferl und Bernhard Pöll genannt. Ein ganz herzliches Dankeschön muss hier natürlich auch an alle unsere Kolleginnen und Kollegen ergehen, die uns stets mit Rat und Tat zur Seite standen.

Außerdem danken wir Frau Prof. Dr. Christiane Fäcke für ihre Bereitschaft, unseren Band mit einem Geleitwort zu versehen.

Agustín Corti & Johanna Wolf

Literatur

- Bausch, K. R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (2003). *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Bredella, L. (2000). Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. H. Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (S. IX–XXXII). Tübingen: Gunter Narr.
- Caspari, D. (2008). Überlegung zum fachwissenschaftlichen Studium aus Anlass der gegenwärtigen Reform der Lehrerbildung. In A. Schumann & L. H. Steinbrügge (Hrsg.), *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik* (S. 23–35). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London/New York: Routledge.
- Gnutzmann, C., Königs, F. G. & Küster, L. (2011). Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und auf aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (1), 5–28.
- Haider, H. (2010). Mehr (Psycho-)Linguistik in die Ausbildung von Sprachenlehrer(innen)! – eine Bring- und Holschuld. In D. Newby, M. Rückl & B. Hinger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog* (S. 163–188). Wien: Praesens Verlag.
- Hallet, W. & Nünning, A. (2007). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier.
- Heine, L. (2014). Unterrichtsbezogene Fremdspracherwerbstheorien und neurowissenschaftliche Erkenntnis. In H. Böttger & G. Gien (Hrsg.), *The Multilingual Brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit* (S. 33–54). Eichstätt: Eichstätt Academic Press.
- Hüllen, W. (1974). Zur Anwendung der Linguistik innerhalb der Sprachlehrforschung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 1 (4), 13–30.
- Hu, A. & Byram, M. (Hrsg.) (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kalkhoff, A. M. (2010). *Romanische Philologie im 19. und frühen 20. Jahrhundert: Institutionengeschichtliche Perspektiven* (Romanica Monacensia 78). Tübingen: Gunter Narr.
- Kalkhoff, A. M. & Wolf, J. (2010). Sprachbegriff und Theorie des neusprachlichen Unterrichts im 19. Jahrhundert. ‚Modern-europäische Bildung‘ und Neusprachliche Reformbewegung. *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 247 (1), 75–90.

- Kramersch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, 90 (2), 249–252.
- Kramersch, C. & Wellmon, M. C. (2008). From Bildung durch Sprache to language ecology: The uses of symbolic competence. In S. Doff, W. Hüllen & F. H. Klippel (Hrsg.), *Visions of Languages in Education* (S. 215–225). München: Langenscheidt.
- Lantolf, J. (2011). Integrating sociocultural theory und cognitive linguistics in the Second Language Classroom. In E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II (S. 303–318). New York: Routledge.
- Legutke, M. K. & Schart, M. H. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven. In Ders., *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Tübingen: Gunter Narr.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation* (2nd Edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and the (re)-construction of selves. In J. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 155–177). Oxford: Oxford Univ. Press, 155–177.
- Polzin-Haumann, C. (2008). Lernziel kommunikative Kompetenz: Beitrag zu einem Dialog von (romanistischer) Sprachwissenschaft mit Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik. In A. Schumann & L. H. Steinbrügge (Hrsg.), *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik* (S. 147–166). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schumann, A. (2005). *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schumann, A. & Steinbrügge, L. H. (2008). *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schumann, A. & Steinbrügge, L. H. (2008). Einleitung. In Dies., *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik* (S. 7–9). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zuengler, J. & Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40 (1), 35–58.
- Zydati, W. H. (1998). *Fremdsprachenlehrerbildung – Reform oder Konkurs*. Berlin: Langenscheidt.

I.

Grundlagen

Innovative Konzept- und Theoriebildung: Interdisziplinäre Pfade zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

1. Zum Verhältnis von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Nichts ist verfänglicher als verallgemeinernde Aussagen auf der Metaebene zu den Bezügen zwischen Disziplinen und Wissenschaften. Für die Literaturwissenschaften und die fremdsprachlichen Literaturdidaktiken trifft dies in besonderem Maße zu: Weder kann die fremdsprachliche Literaturdidaktik auf eine lange eigenständige Tradition verweisen, die klare Entwicklungslinien erkennen lässt, noch gibt es ‚die‘ Literaturwissenschaft schlechthin. Vielmehr ist auch diese einerseits im Plural zu denken, selbst innerhalb einzelner Sprachen und erst recht innerhalb der romanischen; zum anderen waren auch die Literaturwissenschaften in den letzten Jahrzehnten einem rasanten Wandel, einer zunehmenden Ausdifferenzierung und Spezialisierung sowie traditionelle Grenzen überschreitenden oder in Frage stellenden Entwicklungen unterworfen: Die Herausbildung der Komparistik, der interkulturellen Literaturwissenschaften, der Narratologie (diese wiederum in verschiedenen Strängen von der strukturalistischen Gérard Genettes bis zur kognitiven David Hermans), aber auch eine Verschiebung weg von eurozentrischen Sichtweisen und Gegenstandsbestimmungen und ein neuer Blick auf Literaturen jenseits nationaler Statiken und Grenzziehungen sind Beispiele dafür. Exemplarisch sei hier auf Otmar Ettes wegweisende transkulturelle literaturwissenschaftliche Ansätze in *Literatur in Bewegung* (2001), in *ZwischenWeltenSchreiben. Literaturen ohne festen Wohnsitz* (2005) oder in *TransArea. Eine literarische Globalisierungsgeschichte* (2012) verwiesen. Ein Blick auf solche Zugänge ist für die Bestimmung des Verhältnisses von Literaturwissenschaften und Literaturdidaktik nicht nur deshalb interessant, weil sie gängige Positionsbestimmungen und Grenzziehungen der Literaturwissenschaften in Frage stellen, sondern vor allem deshalb, weil sie nach dem Ort der Literatur in den Kulturen und ihren verschiedenen Sphären jenseits der kanonischen Grenzen der Nationalliteraturen fragen. Am Beispiel der transkulturellen und transnationalen Literaturwissenschaften zeigt sich besonders deutlich, dass die fremdsprachliche Literaturdidaktik die Legitimation für die Auswahl von Texten und für die Bestimmung der Gegenstände des Literaturunterrichts nicht länger darauf gründen kann, dass sie ‚die‘ Literatur als Repräsentantin einer fremdsprachigen Kultur oder Nation vermittele. Lange gepflegte Kanonisierungen, einfache nationalsprachliche Zuordnungen in den universitären Disziplinen (vgl. Kremnitz, 2007, S. 14) und vermeintlich einfache didaktische Ableitungen aus dem literaturwissenschaftlichen Erkenntnisstand sind damit in Frage gestellt. Es sind nicht zuletzt solche öffnenden, pluralisierenden Entwicklungen, die eine Neubestimmung des Verhältnisses von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik erforderlich machen.

Ähnliche Öffnungen, Vervielfältigungen und Verbreiterungen gelten für die Frage, was eigentlich als Gegenstand der Literaturwissenschaft gelten kann: Als ‚Literatur‘ wurden in den sog. Philologien lange Zeit auf relativ unproblematisierte Weise Schrifttexte der Hochkultur kategorisiert; erst mit der Ausweitung des Textbegriffes zu einem semiotischen Verständnis von ‚Text‘, mit einem wachsenden Interesse an intermedialen Bezügen der literarischen Texte sowie mit einer Öffnung des Kulturbegriffs, der zur Hereinnahme populärkultureller, vormals ‚niederer‘ literarästhetischer Artefakte und Darstellungsweisen führte, ging über die vergangenen zwanzig Jahre hinweg eine kontinuierliche Öffnung und Ausdifferenzierung der Literaturwissenschaften einher. Heute beschäftigen diese sich wie selbstverständlich mit Filmen, *Graphic Novels*, Comics oder *Bandes Dessinées* (vgl. exemplarisch Stein & Thon, 2015; Rippl, 2015; zu einem *roman graphique* vgl. exemplarisch Hallet, 2015b); und längst hat die Literatur selbst durch die Integration von Photographien oder kartographischen Darstellungen in fiktionale Texte und durch die Überschreitung der Mediengrenze des gedruckten Buches in Richtung digitaler Formen und Umgebungen die Überwindung des herkömmlichen, geschlossenen Literaturbegriffs erzwungen (zu *media convergence* vgl. Jenkins, 2008; vgl. auch Ryan & Thon, 2014; Hallet, 2009 und 2015a).

Für die Frage des Verhältnisses zwischen den Literaturwissenschaften und der Literaturdidaktik (nicht nur) der fremden Sprachen sind diese Entwicklungen aus mehreren Gründen von großem Belang. Denn

- erstens ist es offensichtlich, dass sich die Literaturdidaktik nicht einfach als Abbild- und Transferwissenschaft verstehen lässt, die lediglich Sorge dafür zu tragen hat, dass die Erkenntnisse und Gegenstände der Literaturwissenschaft der jeweiligen Bezugssprache in einen alters- und schüler/innengemäßen Literaturunterricht ‚übersetzt‘ werden (so z.B. in der allgemein-fachdidaktischen Variante bei Diener, 2016, S. 131f.). Eine solche Vorstellung ist zu eng mit einem festgefügtten, überschaubaren Kanon literarischer Werke und Schriftsteller/innen und mit fest etablierten Erkenntniswegen und Methoden des jeweiligen Faches verknüpft. Diese enge Verwobenheit ist allerdings so persistent, dass sich in der Literaturdidaktik die Muster solch geschlossener Vorstellungen bis heute in den Text- und Aufgabenkonzepten der fremdsprachlichen Literaturarbeit und der Prüfungen beobachten lassen. In den Abiturprüfungen in Deutschland beispielsweise wird nach wie vor die an die *Close-reading*-Methode angelehnte literarische Textaufgabe gepflegt, in der mittels eines textbezogenen Aufgabenapparats ein Einzeltext analysiert werden muss. Dahinter verbirgt sich ein Textmodell, das von der verborgenen und isolierbaren Bedeutung eines Textes geleitet wird, das aber seit langem, etwa durch den intertextuellen Textbegriff Roland Barthes’ und durch dekonstruktive Deutungsverfahren, in Frage gestellt oder mindestens relativiert wird (vgl. ausführlich Hallet, 2002, Kap. 2, S. 9ff.).
- Zweitens ist durch die oben beschriebene Pluralisierung sowohl der literarisch-ästhetischen Erscheinungsformen selber als auch der Literaturwissenschaften eine gewisse Gemengelage hinsichtlich der Text- und Autor/innenwahl entstanden. Sie ist gekennzeichnet dadurch, dass einerseits auch im Literatur-

unterricht nach wie vor kanonische Texte und Klassiker ihren Platz haben sollen (z.B. Molière, Shakespeare), dass es aber andererseits keinen einfachen Begründungsmechanismus literaturwissenschaftlicher Art mehr gibt, gemäß dem die Literaturdidaktik unter Berufung auf ‚die‘ Literaturwissenschaft die Themen und Texte des fremdsprachlichen Literaturunterrichts bestimmen könnte. Dies kann im Umkehrschluss nur bedeuten, dass die Literaturdidaktik eigene Wege der Erkenntnisgewinnung sowie der Ziel- und Gegenstandsbestimmung beschreiten muss, die von originären bildungstheoretischen oder didaktischen Fragestellungen und Überlegungen geleitet werden und diese in Beziehung setzt zu literaturwissenschaftlichen Erkenntnissen. Demnach ist zu fragen danach, warum und mit welchem Ziel literarische Texte im Fremdsprachenunterricht ihren Platz haben sollen und welche Texte sich im Lichte bestimmter Zielsetzungen oder Rahmenbedingungen (Alter, Bildungsgang usw.) besonders eignen.

Dabei kann es durchaus geschehen, dass Überlappungen mit literaturwissenschaftlichen Gegenstands- und Zielbestimmungen gar nicht vonnöten oder nicht produktiv sind. Umgekehrt entsteht daraus für die Literaturdidaktik ein Konzeptualisierungs- und Begründungsdruck, ihre Ziele aus anderen, z.B. allgemeineren bildungstheoretischen oder fremdsprachendidaktischen Ansätzen herzuleiten. Um die Jahrtausendwende hat die Gießener Didaktik des Fremdverstehens beispielsweise einen solchen bildungstheoretischen Rahmen entworfen, innerhalb dessen dem Lesen literarischer Erzähltexte eine neue, interkulturell orientierte Funktion zugeschrieben werden konnte (vgl. z.B. Bredella & Christ, 1995) im Sinne des Erlernens von Perspektivwechsel und Perspektivenkoordination beim Umgang mit Literatur.

Allerdings lässt sich auch beobachten, dass eine spezifisch fremdsprachendidaktische Perspektive zu ungünstigen Verengungen führen kann, etwa der instrumentalen Art, dass man ‚auch mit literarischen Texten‘ die fremde Sprache erlernen kann. Sehr prominent ist diese instrumentale Begründungsrhetorik in den deutschen Abiturbildungsstandards für die Fremdsprachen (KMK, 2012), wo der Erwerb der kommunikativen Kompetenzen regelmäßig mit diesem Hinweis versehen wird, wohingegen das literarische Lesen selbst oder fiktionale Texte keine besondere Gegenstands- oder Kompetenzdimension konstituieren, sondern eine Leerstelle bleiben. Gerade wegen solcher Pragmatisierungen und Instrumentalisierungen bleibt die Literaturwissenschaft als Spezialistin für die kulturelle Bedeutung und die Spezifität literarisch-ästhetischer Texte die wichtigste Bezugsdisziplin der Literaturdidaktik. Diese muss jedoch eigene Begründungen und Prinzipien zur Entscheidung darüber entwickeln, in welcher Weise und aus welchen Gründen sie sich jeweils auf literaturwissenschaftliche Erkenntnisse bezieht.

- Drittens ist zu bedenken, dass die Öffnung und Ausdifferenzierung der Literaturwissenschaften als Antwort auf tatsächliche kulturelle Entwicklungen verstanden werden muss, die sich in vielfachem Sinn als Multiplizierung der medialen Formen literarisch-ästhetischer Darstellungsweisen und zugleich als deren Popularisierung begreifen lässt. Dies betrifft nicht nur geänder-

te Rezeptionsweisen, ein sich veränderndes literarisches Publikum und andere (digitale) Vertriebswege, sondern auch die Möglichkeiten und Potenziale der literarisch-ästhetischen Produktion. Nicht zuletzt betreffen diese kulturellen Veränderungen die jungen Menschen und ihre literarisch-ästhetischen Erfahrungen selbst. Längst sind sie nicht mehr nur Rezipient/inn/en einer großen Bandbreite literarisch-ästhetischer Darstellungsformen (allen voran TV-Serien, Spielfilme und Video Games), sondern auf entsprechenden Internet-Plattformen, -Kanälen und -Foren betätigen sie sich heute selbst als Autor/innen, Filmemacher/innen oder Künstler/innen, sodass sie weit jenseits des schulischen Literaturunterrichts über Erfahrungen in literarisch-ästhetischen Darstellungsweisen verfügen, beispielsweise auf dem extrem populären Feld der *fan fiction* oder der *video game fan comics* (vgl. z.B. Jones, 2016). Die jungen Menschen sind also so oder so ‚literarisch‘ sozialisiert, wenn auch vielleicht nicht im herkömmlichen Sinne eines literarischen Kanons ‚gebildet‘. Für den Literaturunterricht bieten sich so ganz andere Möglichkeiten des Anschlusses an die lebensweltlichen literarisch-ästhetischen Erfahrungen der Lernenden (vgl. genauer Hallet, 2015c).

Diese kulturellen und medialen Veränderungen erfordern eine Neudefinition dessen, was heute unter literarischer Bildung verstanden wird. Ein didaktischer Literatur- und Bildungsbegriff, der nicht auf die lebensweltlichen ästhetischen Erfahrungen, Lese- und Sehgewohnheiten sowie Praktiken junger Menschen reagiert, läuft in zweifacher Weise Gefahr, wirkungslos zu sein: Zum einen schließt er mit dem Vorhaben einer literarischen Bildung nicht an die tatsächlichen, sehr wertvollen Wahrnehmungen der Lernenden und ihre Erfahrungen und Kenntnisse ästhetischer, fiktionaler, poetischer, narrativer oder dramatischer Art an; zum anderen begibt sich der fremdsprachliche Literaturunterricht der Möglichkeit, die für den Umgang der jungen Menschen mit literarisch-ästhetischen Artefakten und Praktiken aller Art erforderlichen (multi-)literalen, diskursiven und kreativen Kompetenzen systematisch einzuüben, zu entwickeln und zu reflektieren.

Alles zusammengenommen zeigt sich, dass sich das Verhältnis zwischen Literaturdidaktik und (einer selbst wieder im Plural zu denkenden) Literaturwissenschaft nicht im Sinne eines Eins-zu-Eins verstehen lässt; vielmehr haben die vielfältigen Öffnungen und Pluralisierungen der Literaturwissenschaften für die Literaturdidaktik neue Notwendigkeiten der Konzeptualisierung und Reflexion der jeweiligen Arten und der Zielsetzungen ihrer Bezugnahme hervorgebracht. Freilich ist die Literaturdidaktik, will sie sich nicht mit einfachen, arbiträren Setzungen, simplistischen Annahmen oder einer bloßen Methodik begnügen, in einem unübersichtlicher und vielfältiger werdenden Feld mehr denn je auf die Erkenntnisse und die Expertise der Fachwissenschaft angewiesen. Deren Dynamik und Forschungsintensität, die sich fortwährend in neuen Fragestellungen und Ansätzen niederschlägt, erfordern eine permanente Rückbindung der Didaktik und Methodik des Umgangs mit literarischen Texten an den jeweiligen Stand der Literaturwissenschaft. Dies gilt auch und insbesondere für die Bestimmung des Verhältnisses von Fiktion und außer-

literarischer Wirklichkeit und der Funktionen der Literatur, leitet sich doch die Bestimmung des Ortes der Literatur in der schulischen Bildung nicht zuletzt her aus Theorien zur Rolle der literarischen Fiktion in der Kultur, zu den gesellschaftlichen Funktionen von Literatur oder zu Lernprozessen, die auch jenseits der Schule durch literarisches Lesen angestoßen werden (vgl. Nünning, 2014; s.u. Teil 3).

Wie man bereits oben am Beispiel der kulturellen Veränderungen und der lebensweltlichen literarisch-ästhetischen Erfahrungen junger Menschen sehen konnte und wie unten in Teil 3 noch näher gezeigt werden soll, tun die Literaturwissenschaften umgekehrt gut daran, sich ihrerseits beständig mit den Theoretisierungen und Ansätzen der Literaturdidaktik vertraut zu machen; nicht selten ist sie es, die neue literarisch-mediale und kulturelle Entwicklungen und Praktiken zuerst oder besser erfasst, weil diese in lernerorientierten Ansätzen eine zentrale Rolle spielen.

2. Theoriebildung für eine fremdsprachliche literarische Bildung und Lehrerbildung

Ein Unterricht, dessen oberstes Ziel das Erlernen einer fremden Sprache ist, ist stets der Gefahr ausgesetzt, alle anderen Zielsetzungen und Gegenstandsbestimmungen, vor allem aber die unterrichtliche Praxis diesem zunächst eher pragmatischen Globalziel zu unterwerfen. Dieses Primat des sprachlichen Lernens führt zu bisweilen fast absurd anmutenden Legitimationszwängen und Begründungslogiken, etwa gegenüber Einwänden der Art, dass für literarische Texte kaum Zeit übrigbleibe oder dass der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ins Hintertreffen gerate. Bereits sehr früh ist diese Pragmatisierung des Fremdsprachenunterrichts nicht zu Unrecht den Verengungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und der nationalen Bildungsstandards mit ihren als ‚Kompetenzorientierung‘ ausgegebenen Beschreibungen von Fertigkeiten angelastet worden. Leider hat sich dieser pragmatisierte, enge Kompetenzbegriff oft unreflektiert und beinahe flächendeckend durchgesetzt. In Deutschland hat er dazu geführt, dass die Literatur sogar auf der Begriffsebene aus den Curricula verschwunden ist oder dass ihr eine instrumentale Rolle zugewiesen wurde der Art, dass sich sprachliche oder interkulturelle Kompetenzen ‚auch‘ mit literarischen Texten erwerben ließen. Umgekehrt ist das interkulturelle Lernen sehr häufig als einzige Begründung für die Beschäftigung mit literarischen Texten übriggeblieben. Man erkennt leicht, dass in beiden Fällen die Spezifität und die literarisch-ästhetische Qualität von Texten in instrumentalisierten Begründungslogiken offensichtlich keine Rolle spielt (vgl. zu allem Hallet, 2015c).

An einer solchen Marginalisierung der Literatur sind die Literaturdidaktik und die Fremdsprachendidaktik nicht ganz unschuldig. Lange Zeit haben sie es versäumt, den Nachweis zu erbringen, „dass über anspruchsvolle fiktionale Texte und belangvolle Themen ‚mehr‘ gelernt wird als mit vergleichsweise trivialen Inhalten und expositorischen Texten (und dass darüber hinaus auch noch etwas Anderes gelernt wird).“ (Zydatiŕ, 2005: 279) Wie kann nun ein solcher ‚Nachweis‘ zustande gebracht

werden? Offensichtlich ist einerseits der Bezug auf das schulische Lernen und seine Ziele unumgänglich; andererseits ist darzulegen, worin die besondere Qualität ‚anspruchsvoller fiktionaler Texte‘ und aus ihnen gewonnener ‚beliebiger Themen‘ besteht. Zum einen ist dazu folglich auf die Bildungstheorie zu rekurrieren (vgl. Küster, 2003: 135ff.), zum anderen auf die Literaturwissenschaften (vgl. Küster, 2003: 92ff.).

Alle diese Überlegungen gelten auch für die Lehramtsstudiengänge in der Hochschulbildung, denn aus der Kompetenzorientierung der Lehramtsstudiengänge alleine als Rahmenvorgaben lassen sich die Inhalte und Ziele eines fremdsprachlichen Studienganges nicht bestimmen (zur Kompetenzorientierung in der romanistischen Lehrer/innen/bildung vgl. Hinger, 2014; Tanzmeister, 2014). Vielmehr bedarf es sehr gründlicher Überlegungen, ob und warum in einem Studiengang literaturbezogene Fähigkeiten und Kenntnisse erworben werden und welcher Art diese sein sollen. Erst dann können literaturbezogene ‚Kompetenzen‘ definiert werden, auf die ein fremdsprachlicher (Lehramts-)Studiengang zielen soll.

Bei den notwendigen bildungstheoretischen Fundierungen in Schule und Hochschule kann die Literaturdidaktik sich darauf berufen, dass fiktionale Texte (Literatur und Spielfilme) sich geradezu modellhaft mit eben jenen Fragen beschäftigen, die als leitend für die Bestimmung von Bildungszielen gelten können. Die Literatur (im weitesten Sinne) repräsentiert, thematisiert und problematisiert genau jene prekären Spannungen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellem Handeln, die auch im Mittelpunkt der Bildungsziele stehen; diese haben – in demokratischen Gesellschaften – generell „Anspruch und Form der Vergesellschaftung und die Rolle der Subjekte“ (Klieme et al., 2003, S. 63) zu bestimmen, um im Bildungsprozess die Ansprüche der Gesellschaft an das Individuum und dessen Recht auf individuelle Lebensgestaltung miteinander zu vermitteln. Die Maximen, die in einem solchen bildungstheoretischen Ansatz für die Bildung junger Menschen entworfen werden (vgl. Hallet, 2006, S. 20ff.), können ebenso gut als Leitlinien allen Literaturunterrichts gelten:

Für moderne, der Tradition der Aufklärung verpflichtete und demokratisch organisierte Gesellschaften gilt dann ein Bild von Individualität als leitend, in dem – wie es das Grundgesetz sagt – die Würde des Menschen und die freie Entfaltung der Persönlichkeit oberste Maximen sind. (Klieme et al., 2003, S. 63)

Bildung kann demgemäß als Fähigkeit der „Reflexion der eigenen Erfahrungen und Wertentscheidungen“ (Küster, 2004, S. 197) hinsichtlich der jeweiligen Position (oder Positionierung) des Individuums in allen gesellschaftlichen (oder vergesellschaftenden) Prozessen und Konstellationen, also als „diskursive Herstellung eines reflexiven Verhältnisses zum Selbst und zur Welt“ (Küster, 2003, S. 159), bestimmt werden. Unschwer ist zu erkennen, dass die Literatur für die Suche nach und die Definition von persönlichem Glück sowie für die Entwicklung und Bewertung von Lebensentwürfen eine genuine, sehr leistungsfähige Sphäre und Folie darstellt, in der das Individuum sich selbst als Subjekt von Welt und Gesellschaft erkennen, sich in der Vielfalt der Diskurse orientieren und (imaginär) seinen eigenen Standort dar-

in bestimmen kann (vgl. Koller, 1999, S. 150ff.; Küster, 2003, bes. S. 144ff.; Decke-Cornill & Gebhard, 2007, S. 15ff.).

Die besondere kulturelle Leistung der Literatur, die „welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte“ (Bredella, 2007), soll kurz am Beispiel dreier funktionsgeschichtlicher literaturwissenschaftlicher Ansätze gezeigt werden, die alle- samt davon ausgehen, dass fiktionalen Weltenwürfen, wie sie literarische Texte und Spielfilme leisten, eine wichtige Rolle in der diskursiven Selbstverständigung einer Gesellschaft und bei der Konstitution der imaginativen Dimension zukommt, ohne die Kulturen nicht existieren und sich nicht entwickeln können (vgl. Fluck, 1997, S. 7ff.). Aus einer solchen Sicht ist die fiktionale Literatur selbst einerseits unauf- löslich in die Selbstimagination einer Kultur verwoben. Jürgen Links Konzept der Interdiskursivität der Literatur (Link, 1988; Link & Parr, 1990) trägt dieser Tatsache dadurch Rechnung, dass es der Literatur die Funktion der Reintegration von in einer arbeitsteiligen Gesellschaft hochgradig spezialisierten Diskursen in alltagsweltliche Zusammenhänge und Diskurse zuschreibt. Romane, Dramen und Filme thematisie- ren und kommentieren also in fiktionaler Weise technische, gesellschaftliche, politi- sche oder ethische Fragen, die ansonsten häufig in darauf spezialisierten Domänen oder in wissenschaftlichen Disziplinen behandelt werden, den Alltagsdiskursen ge- genüber also eher verschlossen sind.

Andererseits stellt die Literatur auch ‚das Andere‘ der Wirklichkeit dar. In sei- nem kulturökologischen Ansatz beschreibt Hubert Zapf die Widerständigkeit li- terarisch-fiktionaler Entwürfe gegenüber allen Vereinnahmungsversuchen durch die empirische Lebenswelt und ihre Fähigkeit zum Gegenentwurf als das zentrale Wesensmerkmal der Literatur. Sein interdiskursiver Ansatz spezifiziert daher die drei Funktionen von Literatur als „kulturkritischer Metadiskurs“, als „imaginati- ver Gegendiskurs“ (Zapf, 2005, S. 67) und als Interdiskurs zur „Reintegration des Verdrängten mit dem kulturellen Realitätssystem“ (Zapf, 2005, S. 71). Literarische und filmliterarische Texte vermögen also Gegenentwürfe, Visionen, Utopien und mögliche Gegenwelten (*possible worlds*) jenseits aller realweltlichen Diskurse zu ent- werfen, sodass in ihnen das Andere in Gestalt fiktionaler, imaginierter Diskurse und der sie hervorbringenden Menschen und Handlungen erscheint. In diesem Sinne sind literarische Texte in sich selbst mehr oder weniger komplette und komplexe Diskurswelten.

Natürlich ist es wichtig, bei allen Überlegungen zur kulturellen Funktionalität von Literatur nicht die Merkmale der Fiktionalität und des ästhetischen Arrangements von Zeichen aus dem Auge zu verlieren. Von diesen gehen nicht nur besondere, li- teraturspezifische Wirkungen auf die Rezipient/inn/en aus (vor allem auch Affekte und Emotionen), sondern die Literatur kann und muss auch als eigene Wissens- und Erkenntnisform betrachtet werden (vgl. z.B. Ette, 2004; Locatelli, 2008; Nünning, 2014). Dieser ‚Eigensinn‘ der Literatur stellt eine der Dimensionen der Sinnstiftung für die Lesenden dar, die Christoph Reinfandt (1997) in seiner literarhistorischen Theorie des englischsprachigen Romans beschreibt. Ihm zufolge bieten Romane den Leser/inne/n drei Arten „von erzählerisch vermittelten Sinnorientierungen“ (Bode, 2005, S. 314) an:

- Romane machen zum einen Angebote zur Deutung der von den Leser/inne/n vorgefundenen Welt, indem sie vorgeben, „einen in der Wirklichkeit ‚objektiv‘ vorhandenen Sinn nachzuvollziehen bzw. aufzudecken.“ (Reinfandt, 1997, S. 149). Die wirklichkeitsdekodierenden Tätigkeiten der Figuren oder der Erzählinstanz im Roman werden deshalb zu einem Sinnorientierungsangebot, weil „die grundsätzliche Vergleichbarkeit bzw. Identität der vom Text entworfenen Wirklichkeit mit der ‚empirischen‘ Wirklichkeit“ (Reinfandt, 1997, S. 149) unterstellt wird und „beide Wirklichkeiten [...] mit den gleichen aus der gesellschaftlichen Kommunikation bzw. Wirklichkeit stammenden Deutungsmustern als sinnhaft aufgefaßt“ (Reinfandt, 1997, S. 149) werden.
- Die andere grundlegende Sinnorientierung, die der Roman in fiktionaler und narrativer Weise modelliert und vermittelt, ist die sinnstiftende Rolle und Tätigkeit des Individuums. Sie macht die „subjektive Weltsicht des Individuums zum semantischen Fluchtpunkt des narrativen Sinns“ (Reinfandt, 1997, S. 151) und bietet den Romanleserinnen und -lesern fiktionale Modelle der subjektiven Sinnstiftung, ja der Subjektbildung (in der fiktionalen Welt) an: „der erzählerisch vorgestellte subjektive Sinn der ‚Wirklichkeit‘ befriedigt das Sinnbedürfnis psychischer Systeme.“ (Bode, 2005, S. 315).
- Reinfandt bringt, drittens, die für die Fiktionalität und die Literarizität des Romans grundlegende Sinnorientierung ins Spiel: den ‚literarischen Sinn‘. Damit wird in den Vordergrund gerückt, dass es sich in literarischen Texten (und Spielfilmen) stets um Fiktionalisierungen und Modellierungen von Wirklichkeit und der sinnstiftenden Tätigkeit einer Erzählinstanz handelt. Leser/innen sind sich dessen stets bewusst: Sie sind Zeug/inn/en eines fiktionalen Versuchs des Weltverstehens, der „*Verfahren* narrativer Sinnstiftung *selbst* durch[spielt] und damit auf unübersehbare, oft irritierende, manchmal aber auch amüsante Weise *selbstbezüglich*“ wird (Bode, 2005, S. 317: Hervorh. dort). Damit wird den Leser/inne/n vor Augen geführt, dass die Literatur selbst eine besondere, imaginative, vom eigenen Leben distanzierte Form des Weltverstehens ist, in deren Licht die eigenen Wirklichkeitserfahrungen und deren scheinbare ‚Normalität‘ gebrochen werden (können).

Die Gültigkeit und Tragfähigkeit dieser funktionalen literaturwissenschaftlichen Ansätze für die Literaturdidaktik (in Schule und Hochschule), die fiktionalen Weltentwürfen und der literarisch-ästhetischen Imagination einen wichtigen Ort in einer Kultur und im Leben der Leser/innen zuweisen, ergibt sich daraus, dass sich Bildungsinstitutionen stets nach dem Ort und ‚Zweck‘ eines bestimmten Gegenstandes im Gang der Ausbildung fragen lassen müssen. Wenn es gelingt darzulegen, dass der Literatur (und dem Film) die oben beschriebenen wichtigen kulturellen und personalen Funktionen zukommen, dann können in fremdsprachlichen Studiengängen und im Schulunterricht Annäherungen und Erkundungen fremdsprachiger Kulturen schlechterdings nicht ohne intensive Beschäftigung mit deren Literaturen und fiktionalen Weltentwürfen auskommen. In lernerorientierten literaturdidaktischen Ansätzen markieren sie zudem die weltdeutenden und sinnori-

entierenden Angebote, die literarische Texte an Leser/innen machen. Darüber hinaus besitzen die oben kurz dargelegten funktionalen Literaturtheorien aber auch einen großen Wert für den praktischen Umgang mit Literatur im Unterricht selber. Sie stellen nicht nur eine didaktische Orientierung und Reflexionsfolie für die ‚Verteidigung‘ der Literatur in Zeiten einer enggeführten, alltagspragmatischen Kompetenzorientierung dar. Vielmehr lassen sich daraus beinahe unmittelbar Aufgabenstellungen und Fragestellungen für die Erschließung und das Verstehen literarischer Texte ableiten, also z.B. Fragen nach den gesellschaftlichen Thematiken (Diskursen) und Werten, die in einem Roman verhandelt werden, nach der Position des Individuums, die sich in der lyrischen Stimme eines Gedichts artikuliert, oder nach einem zentralen gesellschaftlichen Konflikt, der in Gestalt einzelner Figuren dramatisch inszeniert wird.

3. Interdisziplinäre wissenschaftliche Konzeptbildung am Beispiel von ‚Identität‘ und ‚Autobiographie‘

In der Bildungstheorie und in den Fremdsprachendidaktiken gibt es wohl wenige Konzepte, die so häufig bemüht werden und so verbreitet sind wie das der Identität. Auch in den Literaturwissenschaften werden die Selbstentwürfe und personalen Entwicklungen literarischer Figuren häufig unter der meist problematisierenden Überschrift der ‚Identität‘ verhandelt. Die postkoloniale und die Migrationsliteratur im Besonderen arbeiten sich geradezu programmatisch an der Frage der Zuschreibung von Identitäten, deren Hybridisierung oder gar der Unmöglichkeit oder der Zumutung von Identitätszuschreibungen ab. Wenn es trefflich unkompliziert auf dem Buchumschlag von Eric-Emmanuel Schmitts (2001) Erzählung *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran* heißt: „La rue Bleue n'est pas bleue. L'Arabe n'est pas arabe“, so erkennt man, dass auch das Identitätswissen der Literatur in mannigfacher Weise in die Konzeptkonstitution hineinspielt. Die Geläufigkeit des Identitätskonzeptes erklärt sich also vermutlich gerade aus seiner interdisziplinären, aber auch domänenübergreifenden und alltagsweltlichen Omnipräsenz: Zentrale Kategorien, Konzepte und Paradigmen wie das der Identität bilden sich in den seltensten Fällen disziplinär heraus; zentrale Konzepte emergieren in einem schwer rekonstruierbaren inter- und transdisziplinären Austausch und in mannigfachen Diskursen. Dies ist ein weiterer Beleg für die Tatsache, dass die Literaturredidaktik nicht einfach literaturwissenschaftliche Konzepte ‚übersetzen‘ oder ‚anwenden‘ kann; vielmehr muss gerade bei einem zentralen Paradigma wie dem der Identität, sobald es in einem neuen (z.B. didaktischen) Kontext verwendet wird, seine Bedeutung jedes Mal sorgfältig geprüft, reflektiert und definiert werden (vgl. allgemeiner Hallet, 2012; Legutke, 2016); denn diese ist zunächst einmal weit gefächert, oft unscharf und nicht selten auch entleert.

Am Beispiel der Autobiographie, die als Selbsterzählung am ehesten als textuelle Materialisierung von ‚Identität‘ betrachtet werden kann, lässt sich erkennen, dass die Fremdsprachendidaktik einen eigenen Beitrag zur Entwicklung dieses

Konzeptes in den Literaturwissenschaften, aber auch in der Sozialpsychologie oder in den Erziehungswissenschaften zu leisten vermag, in Disziplinen also, in denen das Konzept der Selbsterzählung eine große Rolle spielt. Für die Fremdsprachendidaktik ist das Konzept sehr interessant, weil autobiographische Äußerungen und Auskünfte gerade zwischen Sprecher/inne/n verschiedener Sprachen sehr häufig sind (vgl. CoE, 2009). Philipp Lejeune, der Begründer der Autobiographie-Theorie, definierte die Autobiographie als „*récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité.*“ (Lejeune, 1975, S. 14). Daraus folgte er zu Recht: „*L'adolescence n'est pas l'âge de l'autobiographie.*“ (Lejeune, 2005, S. 144f.). Für autobiographische Äußerungen junger Menschen in einer fremden Sprache, dazu noch in Form einer schriftlichen Langerzählung, scheint das Gattungskonzept also zunächst offensichtlich nur begrenzt tauglich; es muss daher wegen der Bedeutung des autobiographischen Sprechens und Schreibens in der Fremdsprache weiterentwickelt werden, und zwar in folgender Weise (vgl. ausführlich Hallet, 2015d):

- Das Konzept der Autobiographie muss alle Arten von Äußerungen und Erzählungen umfassen, die eine Person rückblickend über sich selbst und ihr eigenes Leben tätigt, auch im Sinne von kleinen, begrenzten Ausschnitten oder kurzen Texten, wie sie in der Fremdsprache häufig sind. Damit wird im Übrigen der Tatsache Rechnung getragen, dass im Modernismus und in der Postmoderne Autobiographien häufig episodisch und fragmentarisch verfahren (vgl. Anderson, 2001, S. 70ff.).
- Die ‚natürliche Sprache‘ der Autobiographie ist die Muttersprache oder – in postkolonialen Kontexten sehr häufig – die Zweitsprache. Für autobiographische Selbsterzählungen in der Fremdsprache bedarf es daher auch einer Weiterentwicklung der Identitätskonzepte in Richtung eines mehrsprachigen Selbst, wie sie Claire Kramsch (2010) unter der Überschrift des *multilingual subject* dargestellt hat. Sie betrachtet die Fähigkeit der fremdsprachigen Selbsterzählung in einem durchaus emanzipatorischen Sinne als *symbolic empowerment* (Kramsch, 2010, S. 8ff.). Das autobiographische Erzählen in der Fremdsprache wird damit zugleich zu einem inhärenten Bestandteil der Selbstkonstitution, wie es für viele Migrationsbiographien typisch ist.
- Im digitalen und visuellen Zeitalter ist die Schriftsprache nicht länger die einzig denkbare symbolische Form der Selbsterzählung und -darstellung. In fiktionalen autobiographischen Adoleszenzerzählungen lässt sich besichtigen, dass vor allem jugendliche Selbsterzähler/innen eine Vielzahl anderer Zeichensprachen erproben, von Comics über Fotografien bis hin zu filmischen Erzählungen und Onlinevideos. Diese Multimodalität von Selbsterzählungen und -darstellungen lässt sich mittlerweile auch in erwachsenen Autobiographien beobachten (vgl. Runggemeier, 2014, S. 100ff.). Für den Fremdsprachenunterricht ist dies deshalb von Interesse, weil sich das autobiographische Erzählen damit für eine große Bandbreite anderer symbolischer, vor allem visueller Formen öffnen kann, die die häufig noch nicht sehr entwickelte sprachliche Dimension auf wirksame und authentische Weise unterstützen und ergänzen können.

- Im Hinblick auf den Bildungsauftrag des schulischen Fremdsprachenunterrichts ist es bei einem Konzept wie dem der Autobiographie beinahe unvermeidlich, auf sozial- und kognitionspsychologische Theorien des Selbst in der Postmoderne zu rekurrieren (z.B. Bruner, 1990; Giddens, 1991). Erst dadurch kann das autobiographische Erzählen in Lernkontexten sinnvoll mit lebensweltlichen Praktiken der Selbstkonstitution verbunden werden. Diese steuern die Einsicht bei, dass Selbsterzählungen Techniken des ‚Sampelns‘ von Texten, Fragmenten und Elementen verwenden, häufig auch aus global zirkulierten Erzählungen und Texten aus verschiedenen Kulturen und Subkulturen, die „zu einer Verbreiterung des Identitätsfächers und zur Generierung neuer, betont pluraler Identitäten“ führen (Welsch, 1990, S. 179; vgl. z.B. auch Keupp, 1993, S. 243; Threadgold, 1997, S. 1ff. und S. 58ff.; Koller, 1999).

Im Kontext der interdisziplinären Konzeptentwicklung ist nun von Belang, dass sich auf diese Weise in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik – jenseits des literaturwissenschaftlichen Konzepts der schriftsprachlichen Erzählung eines ganzen Lebenslaufs in der Mutter- oder Zweitsprache – ein erweitertes, pluralisiertes und ausdifferenziertes Konzept von Autobiographie mit Bezug auf lebensweltliche Praktiken abzeichnet. In den Literaturwissenschaften ist eine solche gattungstheoretische und -typologische Öffnung in Ansätzen erkennbar, z.B. bei Anne Rüggeheimer (2014), als etabliert kann sie aber kaum gelten. Es zeichnet sich jedoch ein Feld ab, auf dem die Literaturwissenschaften im Austausch mit einer Vielzahl anderer Disziplinen – auch mit der Literatur- und Fremdsprachendidaktik – das bedeutende Gattungskonzept der Autobiographie neu entwickeln und fruchtbar machen können. Die Implikationen sind fundamentalerer Art als es zunächst erscheinen mag: Allein um visuelle Selbsterzählungen, durchaus auch als Elemente in ansonsten traditionellen Autobiographien, ‚lesen‘ zu können, muss sich die Literaturwissenschaft, wie oben in Abschnitt 1 beschrieben, einem multisemiotischen (multimodalen) Textbegriff öffnen und zu einer multiliteralen Disziplin entwickeln, damit sie neue Formen der Literatur und sich erneuernde Gattungen angemessen untersuchen kann. Auf der Grundlage einer solchen fachwissenschaftlichen Expertise wiederum können die Literaturdidaktik und der Literaturunterricht neue, populäre Gattungen in die fremdsprachliche Bildung integrieren und auf diese Weise an die kulturellen und medialen Erfahrungen der jungen Menschen anschließen, aber auch deren Kompetenzen für die kulturelle und mediale Partizipation in der fremden Sprache entwickeln.

Die Autobiographie ist lediglich eines von vielen möglichen Beispielen dafür, dass sich die fremdsprachliche Literaturdidaktik – wie die Fremdsprachendidaktik generell – nicht bloß als ‚Abnehmerin‘ oder ‚didaktische Übersetzerin‘ für Konzepte, Theorien und Erkenntnisse verstehen darf, die in den Literaturwissenschaften oder in anderen Disziplinen entwickelt wurden. Vielmehr hat sie, zumal in Zeiten der Migration und der Globalisierung, auf vielfältige Weise eigene Erkenntnis- und Theorieleistungen in den interdisziplinären Diskurs und in die Literaturwissenschaften einzuspeisen. Von solchen *travelling concepts* (vgl. Neumann & Nünning,

2012) profitieren alle Disziplinen und deren Akteure, die sich auf die Wagnisse eines interdisziplinären konzeptuellen Transfers einlassen.

Literatur

- Anderson, L. (2001). *Autobiography*. London & New York: Routledge.
- Bode, Ch. (2005). *Der Roman. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Bredella, L. (2007). Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In L. Bredella & W. Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (S. 65–85). Trier: WVT.
- Bredella, L. & Christ, H. (Hrsg.) (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- [CoE] Council of Europe. Language policy division (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, Concepts and Theories*. Verfügbar unter: www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_autobiography_en.pdf. [10.02.2016].
- Decke-Cornill, H. & Gebhard, U. (2007). Ästhetik und Wissenschaft: Zum Verhältnis von literarischer und naturwissenschaftlicher Bildung. In L. Bredella & W. Halle. (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (S. 10–28). Trier: WVT.
- Diener, A. (2016). Effekte der Verzahnung von wissenschaftlichen und anwendungsbezogenen Ausbildungsinhalten auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden der Fachdidaktik Englisch. Förderung des Transfers von der Theorie in die Praxis. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 127–144). Tübingen: Narr.
- Ette, O. (2001). *Literatur in Bewegung. Raum und Dynamik grenzüberschreitenden Schreibens in Europa und Amerika*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Ette, O. (2004). *ÜberLebenswissen. Die Aufgabe der Philologie*. Berlin: Kadmos.
- Ette, O. (2005). *ZwischenWeltenSchreiben. Literaturen ohne festen Wohnsitz*. Berlin: Kadmos.
- Ette, O. (2012). *TransArea. Eine literarische Globalisierungsgeschichte*. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Fluck, W. (1997). *Das kulturelle Imaginäre. Eine Funktionsgeschichte des amerikanischen Romans 1790–1900*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gymnich, M. & Nünning, A. (Hrsg.) (2005). *Funktionen von Literatur. Theoretische Grundlagen und Modellinterpretationen*. Trier: WVT.
- Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Hallet, W. (2009). The multimodal novel. The integration of modes and media in novelistic narration. In S. Heinen & R. Sommer (Hrsg.), *Narratology in the Age of Crossdisciplinary Narrative Research* (S. 129–153). Berlin & New York: de Gruyter.
- Hallet, W. (2012). Conceptual transfer. A cognitive approach to the construction, re-interpretation and re-contextualization of academic concepts. In B. Neumann & A. Nünning (Hrsg.), *Travelling Concepts in the Study of Culture* (S. 389–409). Berlin & New York: de Gruyter.
- Hallet, W. (2014). The rise of the multimodal novel: Generic change and its narratological implications. In: M.-L. Ryan & J.-N. Thon (Hrsg.), *Storyworlds across Media. Towards a Media-Conscious Narratology* (S. 151–172). Nebraska: University of Nebraska Press.

- Hallet, W. (2015a). Non-verbal Semiotic Modes and Media in the Multimodal Novel. In G. Rippl (Hrsg.), *Handbook of Intermediality. Literature, Image, Sound, Music* (S. 637–651). Berlin & Boston: de Gruyter.
- Hallet, W. (2015b). Literarisches und multiliterales Lernen mit graphic novels im Fremdsprachenunterricht In L. Küster, Ch. Lütge, & K. Wieland (Hrsg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie, Empirie, Unterrichtsperspektiven* (S. 193–207). Frankfurt am Main: Lang.
- Hallet, W. (2015c). Literatur, Bildung und Kompetenzen. Eine bildungstheoretische Begründung für ein literaturbezogenes Kompetenzcurriculum. In W. Hallet, C. Surkamp & U. Krämer (Hrsg.), *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele* (S. 9–20). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2015d). *Autobiographies: Selbst-Erzählung und Selbst-Darstellung in der Fremdsprache. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 49 (136), 2–7 und 11.
- Hinger, B. (2014). LehrerInnenbildung Neu aus der Sicht der Romanistik. *Quo Vadis Romania. Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik / QVR* 44, 17–38.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jones, R. D. (2016). Digital games and fan discourse: Implications and considerations for complex task development in the EFL classroom. In C. Becker, G. Blell & A. Rössler (Hrsg.), *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht* (S. 153–171). Frankfurt am Main: Lang.
- Keupp, H. (1993). Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. Postmoderne Perspektiven. In H. Keupp (Hrsg.), *Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie* (S. 226–274). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [10.02.2016].
- Koller, H.-Ch. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Kramsch, C. (2010). *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say About Their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kremnitz, G. (2007). Die neuen Studiengänge als fachliche Herausforderung für die Romanistik. *Quo Vadis Romania. Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik / QVR* 29, 11–24.
- Küster, L. (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.
- Küster, L. (2004). Plädoyer für einen bildenden Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 57 (4), 194–198.
- Legutke, M.K. (2016). Theoretische Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 39–48). Tübingen: Narr.
- Lejeune, Ph. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lejeune, Ph. (2005). *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*. Paris: Éditions du Seuil.
- Link, J. (1988). Literaturanalyse als Interdiskursanalyse. Am Beispiel des Ursprungs literarischer Symbolik in der Kollektivsymbolik. In J. Fohrmann & H. Müller (Hrsg.), *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft* (S. 284–307). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Link, J. & Parr, R. (1990). Semiotische Diskursanalyse. In K.-M. Bogdal (Hrsg.), *Neue Literaturtheorien. Eine Einführung* (S. 107–130). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Locatelli, A. (Hrsg.) (2008). *La conoscenza della letteratura. The Knowledge of Literature*. Bergamo: Bergamo University Press.
- Neumann, B. & Nünning, A. (Hrsg.) (2012). *Travelling Concepts in the Study of Culture*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Nünning, V. (2014). *Reading Fictions, Changing Minds. The Cognitive Value of Fiction*. Heidelberg: Winter.
- Reinfandt, Ch. (1997). *Der Sinn der fiktionalen Wirklichkeiten: Ein systemtheoretischer Entwurf zur Ausdifferenzierung des englischen Romans vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Heidelberg: Winter.
- Rippl, G. (Hrsg.) (2015). *Handbook of Intermediality. Literature, Image, Sound, Music*. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Rüggemeier, A. (2014). *Die relationale Autobiographie: Ein Beitrag zur Theorie, Poetik und Gattungsgeschichte eines neuen Genres in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Trier: WVT.
- Ryan, M.-L. & Thon, J.-N. (Hrsg.) (2014). *Storyworlds across Media. Towards a Media-Conscious Narratology*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Schmitt, E.-E. (2001). *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*. Paris: Éditions Albin Michel.
- Stein, D. & Thon, J.-N. (Hrsg.) (2015). *From Comic Strips to Graphic Novels. Contributions to the Theory and History of Graphic Narrative*. 2. Aufl. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Tanzmeister, R. (2014). PädagogInnenbildung Neu aus romanistischer Sicht. Auf dem Weg zu Professionalisierung und Kompetenzorientierung? *Quo Vadis Romania. Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik / QVR* 44, 5–16.
- Threadgold, T. (1997). *Feminist Poetics: Poiesis, Performance, Histories*. London & New York: Routledge.
- Welsch, W. (1990). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Zapf, H. (2005). Das Funktionsmodell der Literatur als kultureller Ökologie: Imaginative Texte im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Regeneration. In M. Gymnich & A. Nünning (Hrsg.), *Funktionen von Literatur. Theoretische Grundlagen und Modellinterpretation* (S. 55–77). Trier: WVT.
- Zydatiś, W. (2005). Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen. In: K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand* (S. 272–290). Tübingen: Narr.

Universitäre Lehrerbildung zwischen Tradition und Innovation

Kritische Reflexionen zur Fachkultur der Romanischen Philologie und Fremdsprachendidaktik

1. Einleitung und Problemstellung

Auch rund zweihundert Jahre nach der Einführung der Philologien als universitäre Disziplinen zählt die Lehrerbildung noch immer zu deren zentralen Anliegen. Bei mehr oder minder unveränderter Zielsetzung sieht sie sich heute jedoch grundlegend anderen Voraussetzungen gegenüber. Tendenzen der Ökonomisierung und Zweckorientierung haben das Feld der Schule längst erfasst, und auch auf die universitäre Lehrerbildung und schulpraktische Lehrerausbildung wächst ihr Einfluss. Vor dem Hintergrund eines stark gewandelten Bildungsbegriffs werden in der schulischen und universitären Lehre nicht selten traditionelle Inhalte zur Disposition gestellt, welche die Fächer genuin und konstitutiv betreffen, während neue Schwerpunkte sich herausbilden und verfestigen.

Da Lehrerbildung stets zukunftsgerichtet ist, hat sie seit jeher die Balance zwischen Tradition und Innovation zu wahren. Steht sie einerseits in einem Kontinuum überlieferter Wissensbestände und Wertigkeiten und gewährleistet so die Weitergabe einer wissenschaftlichen Fachkultur, muss sie andererseits den Herausforderungen gegenwärtiger und künftiger Entwicklungstendenzen gerecht werden. Insofern nimmt sie beträchtlichen Einfluss und wirkt nachhaltig auf die Entfaltung der Persönlichkeit nachfolgender Lehrer- und Schülergenerationen. Eine vorurteilsfreie Verständigung über Wesen und Aufgaben universitärer Lehrerbildung ist daher zu jeder Zeit von erheblicher Bedeutung. Im Fach Romanistik gehört dazu vor allem eine verantwortungsbewusste Positionsbestimmung der romanistischen Fach- bzw. Fremdsprachendidaktiken innerhalb wie außerhalb der Fakultäten und Lehrerbildungszentren sowie angesichts direkter und indirekter Bezugswissenschaften wie Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft, Spracherwerbsforschung, Bildungswissenschaft, Allgemeiner Didaktik u.a.m.

Die folgenden Ausführungen reflektieren die auch gegenüber anderen Philologien spezifische Fachkultur der Romanistik und die von ihr ausstrahlende Lehrerbildung angesichts des sich wandelnden Bedingungsgefüges von Lehren und Lernen in der Gegenwart und versuchen, die romanistische Fachdidaktik als Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen im Spannungsfeld zwischen den romanistischen Fachwissenschaften, gesellschaftlichen Anforderungen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu verorten.

2. Die Geburt der Romanistik aus dem Geist der Romantik

„Die Vorlesung über die Geschichte der schönen Litteratur in Italien, Spanien, Frankreich und England habe ich wegen des gänzlichen Mangels an Hilfsmitteln nicht halten können, da meine ganze Bibliothek erst in der letzten Hälfte des Winters angekommen ist.“ Mit diesen Worten (zit. n. Jaster, 1993, S. 323) begründet im Wintersemester 1818/19 der neue Professor den Ausfall seiner Vorlesung an der eben erst gegründeten Rhein-Universität. Es handelt sich um August Wilhelm Schlegel, der trotz eines Rufes nach Berlin den Lehrstuhl für Literatur und Kunstgeschichte in Bonn angenommen hat, wo später u.a. Heinrich Heine zu seinen Schülern zählen wird (vgl. genauer Narr, 1971). Obwohl es im Falle Schlegels bei der Ankündigung bleibt, gehen die Bonner Romanisten der ersten Stunde nicht leer aus. So kommt es, dass nicht Schlegel die Ehre zuteil wird, in Bonn die erste (zumindest anteilig) romanistische Vorlesung zu halten, sondern Philipp Strahl, der der rheinischen Universität bis zu seinem Tod im Wintersemester 1839/40 als Professor die Treue halten wird. Strahl unterrichtet „publice“ vor sieben bis neun Hörern vom 19. Oktober 1818 bis 19. Februar 1819 „Ueber den französischen Styl, in Verbindung mit schriftlichen Ausarbeitungen über gegebene Themata“ (Jaster, 1993, S. 323).

Nicht selten schärft der Blick zurück die Sicht auf die Gegenwart. Die alten Vorlesungsverzeichnisse und Fakultätsakten geben im konkreten Fall zumindest Aufschluss über Themenfelder und Inhalte eines seinerzeit blutjungen Faches, das seither eine beachtliche Entwicklung und Entfaltung erfahren hat und gegenwärtig seine Mitte wieder neu zu definieren sucht. Angesichts der Fachgeschichte liegt es durchaus weniger fern, als es auf den ersten Blick erscheinen mag, aktuelle kritische Überlegungen zur romanistischen Fachkultur in einem Tagungsband über die Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen und insbesondere über Perspektiven des Faches mit einem Blick von Salzburg aus dorthin ansetzen zu lassen, wo alles begann: an der „Wiege der Romanistik“, der eine erste Kinderstube geboten zu haben die Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn bis heute für sich beanspruchen darf (vgl. Inst. f. Klass. u. Roman. Philologie Bonn, o.J.).

2.1 Von der „Wiege der Romanistik“ ...

Die Konstituierung des Faches als akademischer Disziplin koinzidiert mit der Wiederentdeckung mittelalterlichen Schrifttums durch die Romantik – nicht zufällig bezeugt die gemeinsame Namensetymologie beider ursprüngliche Nachbarschaft: „Die ersten zünftigen Romanisten haben ihre Wurzeln in der Romantik und in der deutschen Philologie“, welche ihrerseits, ebenfalls „in Wirkung des romantischen Gegendruckes gegen den Classicismus“, in Deutschland entstand (Hirdt & Baum, 1993, S. 7; vgl. auch Richert, 1914). Um im Laufe der Jahrhunderte in Vergessenheit geratene oder nur mehr schwer zugängliche mittelalterliche Überlieferungen wieder lesbar und ihrer Zeit verständlich zu machen, wenden die frühe Romanistik und die neueren Philologien systematisch Methoden der Klassischen Philologie nun auch

auf frühe volkssprachliche Texte an und reißen viele von ihnen allmählich aus ihrem Dornröschenschlaf. Schlegel selbst formuliert: „Pour faire avancer la philologie du moyen âge, il faut y appliquer les principes de la philologie classique“ (zit. n. Hirdt & Baum, 1993, S. 7). Unter akribischer Anwendung der Textkritik entstehen so allmählich moderne Editionen und Kommentare, die den neuen wissenschaftlichen Ausgaben von Werken des Altertums in nichts nachstehen. Einblicke in das neue Forschungsfeld bieten die von den ersten Romanisten hinterlassenen Schriften, die zum Beispiel nicht nur in der wissenschaftlichen Recherche, Rekonstruktion und Analyse der Trobadorlyrik und ihrer Genese als Pioniere auftreten,¹ sondern auch die romanischen Sprachen schlechthin erstmals systematisch im historischen Vergleich untersuchen.

Friedrich Diez (1794–1876), an den in der Bonner Seminarbibliothek bis heute eine Gedenktafel erinnert, zählt zu den ersten Repräsentanten der jungen neuphilologischen Disziplin und widmet den beiden genannten und mehreren weiteren Forschungsgegenständen eine ganze Reihe monographischer Publikationen (vgl. dazu genauer Ißler 2016, S. 112f.). Die drei Bände seiner an Jacob Grimms *Deutscher Grammatik* orientierten *Grammatik der romanischen Sprachen* (1836, 1838 und 1844) und sein *Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen* (1853), allesamt in Bonn erschienen, markieren fachgeschichtlich die Geburtsstunde der Romanistik und beglaubigen diese tatsächlich als eine „Bonner Erfindung“ (vgl. Kalkhoff, o.J.; Hirdt & Baum, 1993):

Mit seiner historischen und vergleichenden Grammatik war es Diez [...] gelungen, der Romanischen Philologie eine Methode *sui generis* zu geben, die sich in Folge leitmotivisch durch die romanistischen Forschungen bis in die Gegenwart ziehen wird, [...] den Objektbereich *idealiter* als Gesamtheit aller romanischen Sprachen präfiguriert und somit die Ausdifferenzierung eigenständiger romanischer Einzelphilologien (Spanische, Italienische usw. Philologie) für die Zukunft weitgehend ausschließt. Darüber hinaus führt Diez' methodische Vorlage auch zu einer Homogenisierung der romanistischen Forschungslandschaft bis weit ins 20. Jahrhundert hinein. (Kalkhoff, o.J.)

Zeitgenössische Übersetzungen seiner Schriften ins Französische und Englische deuten bereits zu Diezens Lebzeiten auf die früh schon beachtliche internationale Wirkung der Romanistik hin, die von Deutschland aus noch lange nach ganz Europa ausstrahlen wird.²

- 1 So kurios wie bezeichnend hingegen ist es für die gegenwärtige Situation des Faches, dass ein dem ursprünglichen „Herzstück der Romanistik“ gewidmetes Handbuch wie Johannes Kramers und Christiane Felbecks Studienbuch *Troubadourdichtung* (Kramer & Felbeck, 2008, LVII), seinen Untersuchungsgegenstand erst einmal aus der Versenkung hervorholen, ja für seine Rehabilitierung sich beinahe rechtfertigen muss. Vgl. dazu meine Rezension des Bandes, *Romanische Forschungen* (2010), 122, 72–77.
- 2 „Sowohl methodisch (historische Grammatik) als auch institutionell (Seminarübungen) lehnen sich die europäischen und nordamerikanischen Universitäten an das deutsche Modell an[,] und es ist durchaus üblich, dass ausländische Studierende an deutschen Universitäten romanistischer Spitzenforschung beiwohnen; so studieren beispielsweise die beiden großen französischen Romanisten Gaston Paris und Joseph Bédier einige Semester in Deutschland.“ (Kalkhoff, o.J.). Nicht zufällig hebt der österreichische Romanist Mario Wandruszka aus seiner

2.2 ... in die Gegenwart

Das Aufgabenfeld der Romanistik hat sich in den letzten beiden Jahrhunderten geradezu multipliziert. In zeitlicher Hinsicht erweiterte es sich durch differenzierte Analyse und Beschreibung der Gegenwartssprachen und Literaturen der Frühen Neuzeit und Moderne; in räumlicher Dimension durch die Erforschung der sogenannten *Romania nova* in Süd-, Mittel- und Nordamerika, durch die Frankophonie in Kanada und Afrika; schließlich mit Blick auf sprechsprachliche Varietäten und Sprachregister, aber auch auf eine Entgrenzung des Textbegriffs (vgl. Gier, 2000, S. 52). Auf die nationalsprachliche und nationalphilologische Differenzierung folgten grenzenüberschreitende inter- oder gar transkulturelle Konzepte. Die Forschungsgegenstände der Romanistik werden heute gemeinhin der romanischen Sprach- bzw. Literaturwissenschaft, in jüngerer Zeit zunehmend auch der Kulturwissenschaft zugeordnet; und viele weitere Bezugswissenschaften umkreisen und umgarnen das Fach: Medienwissenschaftliche Erkenntnisse fließen in die Romanistik ein; klassische Inhalte der Romanistik gehen Verbindungen mit außerfachlichen, zum Teil sogar fakultätsübergreifenden Wissenschaftsdisziplinen ein und münden in innovative, oftmals interdisziplinär und international ausgerichtete bzw. thematische Schwerpunkte abbildende Studiengänge in einer globalisierten Hochschullandschaft (zum Beispiel: Kulturwirtschaft; Wirtschaftsromanistik; Europäische Kommunikationskulturen; Europäische Rechtslinguistik; Renaissancestudien; Mittelmeerstudien; Transkulturelle Studien; Sprachtechnologie; Romanische Kulturen in der Modernen Welt; Literatur, Medien und Kultur im Prozess der Moderne; Romanistik Trilingual; Interkulturelle Europastudien; Interamerikanische Studien).³

Die romanischen Sprachen – traditionell werden mindestens neun eigenständige Idiome zu dieser Sprachfamilie gezählt, begründbar sind aber deutlich breitere Klassifikationen (vgl. Bossong, 2008, S. 16–30) – gehören unumstritten

zu den wichtigsten Sprachen der heutigen Welt. [...] Die politische, soziale und kulturelle Bedeutung der romanischen Sprachen ist unermesslich, ihr Einfluss auf zahllose grundverschiedene Sprachen weltweit unkalkulierbar. [...] [E]s ist [beispielsweise] keineswegs abwegig, [auch] das Englische als eine germanisch-romanische Mischsprache zu charakterisieren. (Bossong, 2008, S. 7)

Die globale Bedeutung der romanischen Sprachen hebt auch der Deutsche Romanistenverband in seiner Definition des Fachs hervor, der dessen moderne Gliederung nach Teildisziplinen bekräftigt und fortschreibt:

eigenen Studienzeit Ende der 1920er Jahre die Empfehlung seines Pariser Hochschullehrers hervor, für das Studium des Altfranzösischen zuerst Deutsch zu lernen: „Grammatiken und Lexika, kritische Textausgaben und Kommentare, Zeitschriften mit den wichtigsten wissenschaftlichen Streitgesprächen, das alles erscheine zumeist in Deutschland, wo man der Sprache und Dichtung des französischen Mittelalters einen wahren Kult weihe.“ (Wandruszka, 1988, S. 27).

- 3 Einen synoptischen Überblick über aktuell in Deutschland, Österreich und der Schweiz angebotene romanistische Studiengänge stellt der Deutsche Romanistenverband zur Verfügung (vgl. DRV, o.J.).

Romanistik ist die Bezeichnung für die wissenschaftliche Beschäftigung mit den aus dem Latein hervorgegangenen Sprachen, Kulturen und Literaturen. Romanische Sprachen werden heute auf allen fünf Kontinenten gesprochen. Daher erstreckt sich das Tätigkeitsfeld der Romanistinnen und Romanisten über den gesamten Globus. Romanische Sprachen sind Arbeitssprachen in der UNO (Französisch, Spanisch) oder in der EU (Italienisch, Portugiesisch, Rumänisch). Andere Sprachen wie Katalanisch, Okzitanisch, Sardisch, Galicisch, Frankoprovenzalisch, Friaulisch, Bündnerromanisch und Ladinisch sowie zahlreiche Kreolsprachen sind nationale oder regionale Amtssprachen. Alle diese Sprache[n] und Kulturen mit ihren Varietäten gehören zum Arbeitsfeld der Romanistik. Die Romanistik untergliedert sich hauptsächlich in Sprach-, Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaft sowie Didaktik. (Deutscher Romanistenverband, o.J.).

3. Zur Fachkultur eines „unmöglichen Faches“

Aus den genannten Aspekten erwächst für die romanistischen Fachwissenschaften ein außerordentlich vielgestaltiger Gegenstandsbereich. Sie umfassen nicht nur den globalen *Raum* – schon von Erich Auerbach stammt der Satz: „unsere philologische Heimat [ist] die Erde“ (Auerbach 1967, S. 210) –,⁴ sondern umspannen auch ein *Zeitintervall* von mehr als einem Jahrtausend, das vom Entstehen der volkssprachlichen romanischen Schriftkultur aus dem Vulgärlateinischen im 9. Jahrhundert bis in unsere Tage reicht. Indem die Romanistik gleichsam das kulturelle Gedächtnis der romanischen Gebiete und Nationen, mehr noch: ihre kulturellen Identitäten in Geschichte und Gegenwart zu ihrem Forschungsobjekt erhebt, betreibt sie grenzüberschreitende Sprach-, Kultur- und Literaturforschung in einer Breite, wie kaum eine andere wissenschaftliche Disziplin sie praktiziert. Gerade vor dem Hintergrund der Lehrerbildung ist es daher wichtig, sich als Romanist diesen fachlichen Reichtum vor Augen zu führen, der einen großen Teil der Faszination des Faches ausmacht.

Tatsächlich hat die Fülle der Untersuchungsgegenstände Romanisten in der Fachgeschichte immer wieder zur Selbstreflexion angeregt. So nannte etwa Fritz Nies die Romanistik in den späten 1980er Jahren provokativ ein „unmögliches Fach“. „Unmöglich“, präzierte Richard Baum wenig später die Charakterisierung, „in der Fülle [...] und in der historisch-geographischen Disparatheit“ ihrer Sondergebiete. Albert Gier, der zur Jahrtausendwende eine Einführung in die Romanistik vorlegte, charakterisiert das Fach darin einleitend als „ein Dutzend Fächer in einem“ (Gier, 2000, S. 9). Denn „Romanistik ist potenzierte Vielfalt: nicht nur, daß sie es mit kulturellen Phänomenen zu tun hat, die schon von Natur aus vielfältig sind; obendrein haben unter dem Dach dieser Disziplin Sprachen (und Kulturen) Platz gefunden, deren geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Situation denkbar unterschiedlich sind.“ (Gier, 2000, S. 12). Vor kurzem erst formulierte Ottmar Ette mit Blick auf den daraus erwachsenden Erkenntnisgewinn: „Die Romanistik

4 Er steht im Kontext der traumatischen Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs und im engen Zusammenhang mit „der Erkenntnis, daß der Geist nicht national ist.“ (Auerbach, 1967, S. 210). Vgl. dazu auch Ette, 2015, S. 102.

ist im besten Sinne ein vielfältigst aufgespaltenes Fach, das sich mit den unterschiedlichsten weltumspannenden und lokalen, regionalen und transregionalen Sprachen, Literaturen und Kulturen wissenschaftlich auseinandersetzt und auf all diesen Feldern auf eine höchst rege Forschungs- und Erkenntniswelt trifft. Die faszinierende Vielsprachigkeit der Romanistik ist folglich keineswegs nur eine ihrer Forschungsobjekte und Bezugsregionen, sondern auch und gerade ihrer in so unterschiedlichen Wissenstraditionen stehenden Forschungssubjekte. Viele sehr unterschiedliche Teilbereiche der Romanistik gehören zu den aktivsten Produzenten kultureller oder ästhetischer Theorien und Ansätze, die weltweit rezipiert werden.“ (Ette, 2015, S. 103f.) – Wo aber hat nun in dieser gewaltigen fachlichen Fülle und kaum mehr überschaubaren Vielfalt die universitäre Lehrerbildung ihren Ort?

4. Der Ort der Lehrerbildung im Fach: Eine Positionsbestimmung der universitären Fachdidaktik als romanistischer Teildisziplin

Allen traditionsgebundenen und andauernden Herausforderungen zum Trotz ist zunächst festzuhalten: Die Lehrerbildung ist ein wesentliches Anliegen der Romanistik seit deren Gründung und Institutionalisierung; sie gehört zu den genuinen Aufgabenfeldern der Romanistik. Doch auch wenn die Herausbildung der Romanischen Philologie im 19. Jahrhundert ohne die parallele Gründung höherer Bildungsanstalten in Preußen gar nicht denkbar gewesen sein mag, weil diese die Schaffung entsprechender Lehrstühle erst legitimierte, „standen romanistische Fachwissenschaft und die Belange des schulischen Französisch[- bzw. Spanisch- oder Italienisch]unterrichts nie wirklich im Einklang.“ (Kalkhoff, o.J.) Dies liegt darin begründet, dass Lehrerbildung seinerzeit rein fachwissenschaftlich aufgefasst wurde, die Bedeutung und Notwendigkeit einer akademischen Fachdidaktik hingegen noch gar nicht in angemessener Weise erkannt worden war. Die Abkopplung fachwissenschaftlicher Inhalte und Theorien von spracherwerbsspezifischen und fremdsprachendidaktischen Fragen sowie praktischen Handlungsfeldern des Schulunterrichts setzt sich bis heute implizit nicht nur deshalb fort, weil sie paradoxerweise ihre Wurzeln in der Tradition des Faches selbst hat, sondern auch, weil beide sich zunächst unabhängig voneinander in akademischer Autonomie bzw. unter staatlicher Ägide entwickelt haben. Die Akzeptanz einer solchen Separierung ist jedoch im Zuge der jüngsten Bildungsreformen erheblich gesunken.

Seitdem die Modularisierung der Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform in Österreich und Deutschland auch die lehrerbildenden Studiengänge erfasst hat und diese in den meisten Bundesländern nunmehr in konsekutiven Bachelor- und Mastermodellen organisiert sind (vgl. Caspari, 2008), findet eine wachsende Durchmischung der ersten beiden Ausbildungsphasen statt, d.h. die universitäre Lehrerbildung wird durchdrungen und ergänzt von ausbildungspraktischen Elementen, so von diversen Schulpraktika (vom kurzen Orientierungspraktikum bis hin zum vollständigen Praxissemester im Master of Education). Kurz: Der Kontakt zum schulischen Alltag beginnt mittlerweile früh genug, dass der früher

sprichwörtliche ‚Praxischock‘ entweder ganz ausbleibt oder Lehramtsanwärter wenigstens nicht unvorbereitet und unvermittelt trifft, wenn sie als Referendare ihren Vorbereitungsdienst antreten. Diese Verzahnung der zuvor voneinander stark isolierten und organisatorisch wie inhaltlich unverbundenen Ausbildungsphasen zählt sicherlich zu den wichtigsten Errungenschaften der aktuellen reformierten Lehrerbildung.

Der Master of Education trägt vielen seit langem vorgebrachten Reformvorschlägen Rechnung. Um das rechte Maß, den diversen Ansprüchen gerecht zu werden, ist viel gerungen worden, und es besteht kein Mangel an organisatorischen und curricularen Vorschlägen von offiziell eingesetzten und selbstermächtigten Expertenteams und Spezialisten aller Couleur. Als seinerzeit von den meisten geteilte Reformanliegen treten folgende hervor: Rückbau der „Philologielastigkeit“ des Studiums [...]; Ausweitung der fachdidaktischen Anteile [...]; Aufrechterhaltung eines relativ hohen fachwissenschaftlichen Standards [...]; nativnahe Kompetenz in der Zielsprache [...]; Neugestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses [...]; Kerncurricula [...]; Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase“ (Zöfgen, 2002, S. 5f.). Im Rahmen der Bologna-Reform sind diese und weitere Reformvorschläge inzwischen bundesweit sowohl in Österreich als auch in Deutschland, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität, zur Umsetzung gelangt (vgl. Rotermund et al., 2008).

Da der Anteil der Lehramtsanwärter unter den Romanisten auch nach der Studienmodularisierung eine verlässliche Größe darstellt, erstaunt es um so mehr, dass noch immer – oder, nach den jüngsten Reformen im Bildungswesen, möglicherweise inzwischen wieder – einige (und nicht etwa marginale) Fragen des disziplinären Selbstverständnisses einer Klärung bedürfen, weil sie heute grundlegend unterschiedlich verstanden, interpretiert und beantwortet werden.⁵ Weitreichende Missverständnisse und Unklarheiten bestehen meines Erachtens vor allem in mindestens drei einander bedingenden Punkten:

1. Zuvörderst – so zeigt es die gegenwärtige Varianz in der Institutionalisierung der universitären Fachdidaktiken – scheint Uneinigkeit darüber zu herrschen, ob die romanistische Fachdidaktik überhaupt als Teildisziplin der Romanistik betrachtet, als davon losgelöst oder sogar als eigenständige wissenschaftliche Disziplin angesehen werden soll. Evident wird diese folgeschwere Unsicherheit zum Beispiel anhand so unterschiedlicher institutioneller Zuschreibungen wie der traditionsgängigen Einbettung der romanistischen Fachdidaktik innerhalb der Philosophischen oder Geisteswissenschaftlichen Fakultät (das in Deutschland übliche Modell), der Anbindung an die Erziehungswissenschaftliche Fakultät (z.B. Universität Hamburg) oder auch der Verortung in einem von einzelnen Fakultätszuordnungen unabhängigen Zentrum für Lehrerbildung bzw. einer „School of Education“.

5 Ähnliche Beobachtungen scheinen auch für Fachdidaktiken anderer Schul- und Studienfächer zu gelten, können hier jedoch nur am Beispiel der Romanistik dargelegt werden.

2. In der Praxis nicht abschließend geklärt sind weiterhin Rolle und Zuständigkeit der universitären Fachdidaktik angesichts der schulpraktischen *Lehrerbildung*,⁶ d.h. ihr Verhältnis zu den von der Bildungspolitik der Länder verantworteten Studienseminaren. Die der Bologna-Reform geschuldete Verzahnung der akademischen Lehrerbildung mit einer zuvor strikt und trennscharf von ihr separierten praxisorientierten Lehrerbildung hat vielerorts gleichsam eine Doppelstruktur nach sich gezogen, aus der sich oftmals z.B. wechselseitig erhobene Vorurteile oder offene Debatten über den fraglichen Wissenschaftsstatus der Fachdidaktik einerseits oder die akademische Entfremdung der Unterrichtspraxis andererseits speisen (zum schwierigen Dialog zwischen den Instanzen aufgrund einander entgegenstehender Fachkonzepte vgl. schon Caspari, 2008).

3. Schließlich, und damit verbunden, stellt sich die Frage nach der Differenzierung bzw. Angleichung zwischen schulischen und universitären Curricula und einem beiden Seiten gemeinsamen oder vielmehr divergierenden Kanon, d.h. die transformatorische Leistung der Fachdidaktik⁷ wird auf unterschiedliche Weise wahrgenommen oder von verschiedenen Vertretern der Fachdidaktik nicht in gleicher Weise berücksichtigt. Ablesen lässt sich dies gegenwärtig an der großen Bandbreite universitärer Lehrveranstaltungen im Bereich der Fachdidaktiken, die sich zwischen den Extremen einer engen Orientierung an curricularen Vorgaben für Schulen und einer bewussten Distanzierung von schulischen Lehrplänen bewegt.⁸

In der Folge sei daher der Versuch einer Positionsbestimmung der romanistischen Fachdidaktiken unternommen. Vor dem Hintergrund der erwähnten Missverständnisse soll die Bedeutung der romanistischen Fachkultur für die Lehrerbildung konturiert und Konsequenzen für die Rolle der romanistischen Fachdidaktiken in der Gegenwart reflektiert werden.

6 Zu den Begriffen: „Lehrerbildung“ wird hier grundsätzlich von „*Lehrerbildung*“ unterschieden. Der erste Terminus umfasst die universitäre Bildung in den Lehramtsstudiengängen innerhalb der an einer Hochschule absolvierten sog. ersten Ausbildungsphase; der zweite Begriff zielt auf die schul- und unterrichtspraktische Professionalisierung, die in den Studienseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerbildung erfolgt. Lehrerbildung und Lehrerbildung sind gleichermaßen wichtig und notwendig, beide bedingen und ergänzen sich im Idealfall, und auf keine der beiden darf und soll verzichtet werden. Der vorliegende Beitrag richtet den Blick gleichwohl ausdrücklich auf die Hochschule als lehrerbildende Institution.

7 Zum Begriff der didaktischen Transformation vgl. Steinbrügge, 2008; siehe auch unten.

8 Es mag selbstverständlich erscheinen, dass der Lehrende dem Lernenden fachlich signifikant überlegen sein muss; insofern müssen sich universitäre Curricula in ihrer Spezialisierung und Berücksichtigung von Komplexität zwangsläufig von schulischen unterscheiden. Dabei mag es gelegentlich zu Überschneidungen kommen, aber auch dann ist der wissenschaftliche Zugang der Fachdidaktik ein deutlich breiterer; er schließt fachwissenschaftliche Wege und Möglichkeiten ein, die in der methodischen Aufbereitung des Stoffes für den schulischen Unterricht möglicherweise keine unmittelbare Rolle spielen, für eine inhaltliche Kontextualisierung und didaktische Wirkungsentfaltung (Bildungswert, Exemplarität, Zukunftstauglichkeit etc.) aber durchaus erforderlich sein können. Bloße Verwertbarkeit in der Schule, wie sie oftmals als Kriterium angeführt wird, greift zu kurz. Überdies ist es problematisch, sich in der universitären Lehre von aktuellen schulischen Lehrplänen leiten zu lassen, deren Lebensdauer in Relation zur professionellen Vita eines Lehrers kaum ins Gewicht fällt. Eine unabhängige Lehre schult hingegen Selbständigkeit und Verantwortung mit Blick auf das eigene Unterrichten.

5. Romanistische Fachdidaktik: Vorschlag einer Definition

Die romanistische Fachdidaktik (Französisch-, Spanisch- bzw. Italienischdidaktik)⁹ ist die Wissenschaft vom Lernen und Lehren der französischen, spanischen bzw. italienischen Sprache, Literatur und Kultur, deren Bildungsrelevanz sie fundiert, beglaubigt, verfügbar und wirksam macht. Die universitäre Fachdidaktik agiert heute sowohl wissenschafts- als auch berufsfeldorientiert zwischen der fachwissenschaftlichen, der bildungswissenschaftlichen und der unterrichtspraktischen Ebene, mit deren jeweiligen Agenten sie idealerweise im Austausch steht. Sie arbeitet mithin wissenschaftlich und theoretisch, aber immer mit Blick auf Unterricht als praktischem und dynamischem Handlungsfeld. Ihre Funktion ist dabei die „der Vermittlung zwischen den akademischen Disziplinen und der unterrichtlichen Praxis“ (Steinbrügge 2008, S. 14).¹⁰ Ihren Gegenstandsbereich stellt der Fachunterricht des Französischen, Spanischen bzw. Italienischen in allen seinen inneren und äußeren Implikationen, Zusammenhängen und Facetten von der Beobachtung, Analyse und Reflexion über die Planung und Konzeption, Organisation, Durchführung, Reflexion und Auswertung bis hin zu seiner inhaltlichen Gestaltung, Stoffauswahl und curricularen Rahmung in Schul- und Lehrerbildung dar. Als Wissenschaft vom fachspezifischen Lernen und Lehren ist die Fachdidaktik zugleich der Garant für eine wissenschaftlich fundierte Lehrerbildung, deren Auftrag sich weder einseitig in der Entwicklung rein fachlicher Expertise noch alleinigen unterrichtspraktischen Methodenwissens ohne inhaltlichen Bezug erschöpfen darf. Die Fachdidaktik reflektiert und analysiert die individuellen Voraussetzungen und Bedingtheiten von Lern- und Lehrprozessen ebenso wie deren soziale und institutionelle Rahmenkonditionen, erforscht, untersucht und begründet Gegenstände, Ziele, Methoden und Vorgänge des Lernens und Lehrens im Kontext des Fachs und legitimiert sie mit Blick auf ihre bildende Wirkung. Schließlich begleitet und erforscht sie die Entwicklung von Lehrkompetenz in ihrem Bezug auf das jeweilige Unterrichtsfach. Das Aufgabenspektrum der Fachdidaktik entfaltet sich somit auf analytischer, normativer und operativer Ebene, wobei die drei Ebenen kontinuierlich miteinander interagieren.

Zumal Fachdidaktik in der öffentlichen Wahrnehmung oftmals mit Allgemeiner Didaktik oder Bildungswissenschaften vermischt oder gleichgesetzt wird, ist als ein grundlegendes Charakteristikum ihre Fachbezogenheit hervorzuheben. Die oft kritisierte, aus der Diskrepanz zwischen fachwissenschaftlichen Studien- und schulischen Unterrichtsinhalten entstehende Spannung ist mit Hilfe der didaktischen Transformation aufzulösen. Die Transformationsleistung der Fachdidaktik fußt auf

9 Die Definition folgt weitgehend Ißler 2015, S. 55f., und benennt hier zugleich Herausforderungen, die der Fachunterricht an Lehrende stellt, sowie spezifische Aufgaben, die seitens der Fachwissenschaften und der schulpraktischen Lehrerbildung nicht abgedeckt werden. Vgl. ferner Fäcke, 2010, S. 2–9; Grünewald & Küster, 2009, S. 42f.; Müller-Michaels, 2009, S. 7–13; Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 3ff.

10 Die Unterrichtspraxis ist dabei nicht auf die unterrichtspraktischen Studienanteile beschränkt, sondern sollte gleichsam als ein Fluchtpunkt stets in Betracht gezogen werden (vgl. Königs 2002, S. 30).

dem Bewusstsein für die unterschiedliche Relevanz für die akademische Disziplin und die schulische Unterrichtspraxis. Daraus leitet sich ihre Aufgabe ab,

künftigen Lehrerinnen und Lehrern die Kompetenz zu vermitteln, das didaktische Potenzial und die didaktischen Schwierigkeiten ihrer Unterrichtsgegenstände zu erkennen [und] die didaktischen Potenziale der wissenschaftlichen Disziplinen möglichst breit und fantasievoll auszuschöpfen. Die Fachdidaktikerin sucht nach solchen Inhalten, die sich an schulische Lernziele und zu vermittelnde Kompetenzen anbinden lassen. (Steinbrügge 2008, S. 18f., vgl. auch S. 14)

Die Kooperation der romanistischen Fachdidaktik mit den ihnen zugeordneten Fachwissenschaften und auch umgekehrt deren Anbindung in Lehre und Forschung an die Fachdidaktik sind daher in der universitären Lehrerbildung oftmals zu wenig ernstgenommene Desiderate (vgl. Ißler, 2015, S. 60f.).

6. Romanistische Fachkultur in der Lehrerbildung – kein Widerspruch

Die Fachkultur der Romanistik hat sich heute also in der Lehrerbildung nicht nur als Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft zu behaupten, sondern umfasst, derzeit mit starker bis wachsender Gewichtung, fremdsprachendidaktische Elemente als einen wesentlichen Bestandteil. Gegenüber nichtsprachlichen Lehramtsfächern muss zudem die Sprachpraxis in die Studiencurricula integriert werden, gleichwohl ohne dass insgesamt – was oft übersehen wird – mehr Studienzeit zur Verfügung stünde. In welcher Weise spiegelt sich nun aber die romanistische Fachkultur heute in der Lehrerbildung wider? Was gehört in ein Curriculum für ein Lehramtsstudium der Fächer Französisch, Spanisch bzw. Italienisch, was dagegen ist verzichtbar?¹¹

Die Breite des Faches Romanistik (die Breite selbst jeder seiner Einzelphilologien) erschwert zweifellos erheblich eine ausgewogene Berücksichtigung aller fachwissenschaftlichen Elemente bei harmonischer Gewichtung der Fachbereiche. So traten im Laufe der Jahrhunderte denn auch folgerichtig bald die Literaturwissenschaft, bald die Sprachwissenschaft, später die Kultur- und Medienwissenschaft in den Vordergrund. Die Kenntnis der jeweiligen historischen Hintergründe relativiert jedoch die Kritik an den unterschiedlichen Pendelausschlägen. In der Klage über die „Philologielastigkeit“ (s.o.) des Studiums etwa hallt das Echo jahrzehntelanger Kritik an der heute vielgescholtenen preußischen Bildungspolitik mit ihrer hohen Wertschätzung der klassischen Altertumswissenschaften nach. Der Unmut über die traditionsreiche „Philologisierung der Studieninhalte“ wechselt sich allerdings auch mit der Kritik an einer „Linguistisierung der Fremdsprachenlehrausbildung“ ab, die vor nicht allzu langer Zeit nicht minder als eine „neue Gefahr“ angesehen wurde (Bausch et al., ⁵2007b, S. 476). Diese Sichtweise wiederum führte in den

11 Vgl. hierzu bereits die „Überlegungen zu einem fachwissenschaftlichen Kerncurriculum“ von Daniela Caspari, 2008, S. 24–28. Zur kritischen Revision des allgemeinen Kompetenzmodells der Kultusministerkonferenz für die neuen Fremdsprachen (KMK, 2013) vgl. auch Ißler, 2015; Ißler, 2016b.

1970er Jahren überhaupt erst zur Institutionalisierung fremdsprachendidaktischer Hochschullehre.

Wenn nach der vorherigen Betonung von Literatur- bzw. Sprachwissenschaft in der Lehrerbildung aktuell die Fachdidaktik Konjunktur hat, so ist dies grundsätzlich zu begrüßen – vorausgesetzt allerdings, die Fachdidaktik wird ihrer Rolle als *Fach*-Didaktik gerecht. Entsprechend ist sie aus dem Fach heraus zu entwickeln und muss eine mehr als nur lose fachliche Anbindung aufweisen. Das schmälert keineswegs den Wert etwa der Sprachlehr- und -lernforschung oder der Allgemeinen Didaktik, von denen die Fremdsprachendidaktik wichtige Kenntnisse über Spracherwerbsprozesse und zudem notwendige methodische Anregungen bezieht, die die Kompetenzen der Fachwissenschaften überschreiten. Kern und Gegenstand der Fachdidaktik aber – und das wird offensichtlich leider bisweilen vergessen – ist das Lehren und Lernen im *Fach*.

Der fachliche Bezug ist in der Lehrerbildung mithin dringend sicherzustellen. Es erscheint mir nicht akzeptabel, eine Fachdidaktik losgelöst von einschlägigen Erkenntnissen der entsprechenden Fachwissenschaften zu lehren und diese unberücksichtigt zu lassen. Besonders deutlich wird die Diskrepanz wohl im Bereich der Literaturdidaktik, wo philologisch motivierte, theoretische und unterrichtsmethodische Ansprüche bisweilen beträchtlich auseinanderdriften, während beide Seiten doch im Grunde wechselseitig voneinander profitieren könnten. Eine wissenschaftsorientierte Lehrerbildung sichert im Kern das, was zweifellos von jeder Fachlehrerin und jedem Fachlehrer grundsätzlich erwartet werden muss: eine profunde Sachkenntnis („Sachkompetenz“, vgl. Helmke, 2012, S. 111ff.), verbunden mit der Fähigkeit, augenblickliche fachbezogene Probleme in voller wissenschaftlicher Verantwortung zu lösen oder zumindest nach geeigneten Lösungswegen für sie zu suchen. Denn um einen Unterrichtsgegenstand so zu zergliedern, dass man ihn adäquat zu lehren vermag, muss man ihn zuallererst viel tiefer durchdrungen als nur oberflächlich betrachtet haben; man muss ihn in seiner Komplexität annähernd vollständig erfasst haben und zudem mit mehreren potentiellen Zugängen umfassend vertraut sein, die man sodann auf ihre Eignung für die jeweilige unterrichtspraktische Situation überprüft, um eine möglichst nachhaltige Wirkung zu erzielen. Dass der Lehrberuf neben der Fachlichkeit noch viele weitere Qualifikationen verlangt – persönlichkeitsbezogene, soziale und kommunikative, pädagogische, methodische, curriculare u.v.m. –, bleibt davon unberührt gültig (vgl. genauer Geiss, Ifler & Kaenders, 2016, S. 11f.). Viele von ihnen finden in der Lehrerbildung und -ausbildung seit geraumer Zeit ihren Niederschlag unter dem inflationären Signum verschiedenartigster Kompetenzen und können hier nicht vollständig vertieft werden.

Seit der jüngsten Neustrukturierung der Lehrerbildung nach bildungspolitischen Rahmenvorgaben besteht tatsächlich Anlass zur Sorge, dass die Bedeutung der Fachwissenschaften für die Lehrerbildung unterschätzt wird. Vielerorts, ob offen oder verdeckt, findet derzeit ihr Rückbau statt, der sich umso fataler ausnimmt, je mehr die Fachdidaktik selbst sich von ihren fachwissenschaftlichen Bezügen löst und ihre Bildungsverantwortung misskennt.

So dringend notwendig die gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Gegenwart einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht mit interkulturellem Kompetenzerwerb erscheinen lassen, so kompromisslos hält seine zu einseitige Verfolgung die Fachdidaktiken zu den Fachwissenschaften auf Distanz. Grammatikalische Korrektheit und Umgang mit Texten werden in schulischen Lehrplänen der funktionalen mündlichen Handlungsfähigkeit zunehmend untergeordnet, ohne dass kulturelle Bildung im Allgemeinen und literarisch-ästhetische im Besonderen noch Schritt zu halten vermögen.¹² Der kommunikativen Sprach- und Handlungsfähigkeit kommt zweifellos ein großes Gewicht zu; falsch erscheint mir hingegen, wenn ihre Aufwertung auf Kosten kultureller Bildung geschieht. Falsch ist sie zumal, wenn sie dazu führt, kulturelle Bildungsinhalte selbst in *universitären* Curricula für verzichtbar zu erklären. Prekär erscheint mir hier insbesondere die Schwächung des traditionell historisch-vergleichenden Paradigmas, konkret die Position der Literatur des Mittelalters und der Renaissance (aber auch der Literatur schlechthin) ebenso wie die der fachdidaktisch eklatant unterschätzten historischen Sprachwissenschaft (vgl. Ißler, 2016b). Paradoxerweise handelt es sich hierbei gerade um die Kernbereiche, aus denen die romanistische Fachkultur historisch überhaupt erst hervorging.

Auch aktuelle bildungspolitische Entwicklungen und Zielvorgaben drohen nicht selten gerade den Anteil der Fachwissenschaften zu beschneiden. In bisweilen blinder Verbeugung vor einer als pädagogischer Notbehelf missverstandenen Fachdidaktik (vgl. Geiss, Ißler & Kaenders, 2016, S. 12) wird die Fachwissenschaft empfindlich beschnitten. Ein aktuelles Beispiel aus Nordrhein-Westfalen mag dies illustrieren: Die jüngste Umverteilung der Leistungspunktvergabe zuungunsten der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium, politisch motiviert durch die Einführung inklusionsbezogener Lehre (vgl. MfSW NRW, 2015), konnte nur durch den Widerstand der Hochschulen des Landes abgewendet werden: Die fachwissenschaftlichen Studienanteile der Lehramtsmasterstudiengänge sind schon jetzt so gering, dass bei einer Kürzung jedes noch vertretbare Maß unterschritten würde.¹³

Das Beispiel zeigt, in welch großer Bildungsverantwortung die Fachdidaktik steht. Ich halte es für eine der wichtigsten Aufgaben der gegenwärtigen romanistischen Fachdidaktiken, diese Verantwortung wahrzunehmen und hierfür im Einklang mit den Fachwissenschaften belastbare und nachhaltige Konzepte zu entwickeln. Um den vorausgehenden kritischen Überlegungen einen denkbaren Lösungsansatz gegenüberzustellen, soll abschließend skizziert werden, wie die universitäre Lehrerbildung

12 Bildung sei hier und im Folgenden vor allem persönlichkeitsbezogen verstanden, etwa im Sinne Harro Müller-Michaels' (2009), S. 42. Er definiert sie als das „Vermögen, Wissen, Können und Verantwortung so zu entwickeln, dass daraus das Bedürfnis wird, alle eigenen Möglichkeiten ganz auszuschöpfen, um über sich hinauszuwachsen.“ Vgl. auch Bieri (2012); Nida-Rümelin (2013). Als ein großangelegter Versuch, den kulturellen Bildungsbegriff zu umreißen, kann das gleichnamige Handbuch von H. Bockhorst, V.-I. Reinwand und W. Zacharias (2012) angesehen werden.

13 Die Fachwissenschaften bleiben zwar zunächst von einer weiteren Kürzung verschont, die neuen Lehrinhalte wurden jedoch neben der Bildungswissenschaft in erheblichem Maße den Fachdidaktiken zugeschlagen. Im Zuge der Umverteilung wurde zudem in den Lehramtsstudiengängen *aller* modernen Fremdsprachen der Nachweis von Lateinkenntnissen ersatzlos aufgegeben; vgl. MfSW NRW (2015).

der romanistischen Fachkultur in ihrer Gesamtheit, unter Einschluss sowohl der fachwissenschaftlichen Teildisziplinen als auch der Fachdidaktiken, gerecht werden kann.

7. Synthese: Kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe

In einer veränderten Bildungslandschaft wie der heutigen, die Bildung funktionalistisch begreift und nach der Effizienz und unmittelbaren Anwendbarkeit von Wissen fragt, kann Bildung, traditionell verstanden, leicht als unbrauchbarer Ballast erscheinen – sie kostet Zeit und Mühe, ist daher auf kurze Sicht ineffizient und widersetzt sich den Parametern eines Systems, das an Schulen und Hochschulen in möglichst kurzer Zeit eine möglichst große Zahl von Absolventen erzielt.

Der gewandelte Bildungsbegriff mit seiner Standardisierung und Kompetenzorientierung lässt meines Erachtens ein traditionelles Verständnis von Bildung aber keineswegs veralten. Ist denn Bildung – gerade im Sinne einer Persönlichkeitsbildung – nicht zeitlos und daher weiterhin (und sogar wesentlich) Aufgabe der universitären Lehrerbildung? Kam nicht jüngst auch der australische Bildungsforscher John Hattie nach umfangreichen empirischen Erhebungen und Auswertungen zu dem kaum überraschenden Ergebnis, dass letztlich der Lehrende selbst und sein Tun der zum Lernerfolg wesentlich beitragende Faktor ist (vgl. Hattie, 2013)? Selbst in Zeiten durchökonomisierter Studienbedingungen steht im Zentrum der Lehrerbildung auch zweihundert Jahre nach Humboldts Bildungsreform das lernende Subjekt: sei es als Schülerin oder Schüler, als Studentin oder Student, als Referendarin oder Referendar im Vorbereitungsdienst, als Lehrender an einer Schule oder Hochschule. Wilhelm von Humboldt fand dafür einst große, heute wieder sehr bedenkenswerte Worte, die auf nichts Geringeres als den Kern des menschlichen Wesens zielen:

Die letzte Aufgabe unseres Daseyns [besteht darin,] dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen. (Humboldt, 1903a [1793], S. 283)

Tatsächlich ist Persönlichkeits- und Menschenbildung immer noch das wichtigste und nachhaltigste Gut, das Lehrerbildung zu bewirken sich bemühen kann. Sie bleibt, jenseits wie diesseits aller Bildungsstandards, nach wie vor eines der wesentlichen Ideale, deren ein Lehrer in seinem Berufsleben bei allen fachlichen Kenntnissen und praktischen Kompetenzen bedarf (vgl. auch Lenzen, 2014; Nida-Rümelin, 2013; Weber, 2011). Denn, so Humboldt, „nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun.“ (Humboldt, 1903b [1809/10], S. 153).

Ich bin fest davon überzeugt, dass die heutige romanistische Fachdidaktik mit großem Gewinn für eine moderne und zeitgemäße Neubesetzung kulturel-

ler Bildung eintreten kann und sollte. Kulturelle Bildung sollte gerade in unserer Gegenwart an Schulen zu einer von allen ernstgenommenen Querschnittsaufgabe werden, die in allen Unterrichtsfächern eine spürbare Aufwertung erfahren muss und im Französisch-, Spanisch- und Italienischunterricht besonders gepflegt werden kann, weil die fachlichen Voraussetzungen dies nahelegen. Das überlieferte Erbe der romanischen Kulturen in ihren diversen nationalkulturellen und nationalliterarischen, aber auch nationenübergreifenden Ausprägungen birgt einen unerschöpflichen, jedoch zu großen Teilen verschütteten und oft nicht mehr unmittelbar zugänglichen Schatz, der von jeder Studentengeneration wieder neu gehoben und dessen Vielfalt immer aufs Neue wiederentdeckt werden muss (vgl. Ißler, 2017 am Beispiel Europas).

Dazu aber muss die Fachdidaktik sich auf ihr fachwissenschaftliches Fundament zurückbesinnen, ihre unmittelbaren Bezugswissenschaften (im Falle der Romanistik auf Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft) als wesentliche Quellen und Impulsgeber anerkennen und mit ihnen als Dialogpartner auf Augenhöhe interagieren. Sie muss die Tradition der Fachkultur einerseits wahren, andererseits aber auch aktualisieren und an gegenwärtige Lehr- und Lernbedingungen anpassen. Bildungsorientierte Inhalte und hermeneutische Fragen können in der fachdidaktischen Lehre an den Hochschulen zu einer umfassenden Lehrerbildung beitragen. Gerade den heute gemeinhin weniger beachteten Inhalten wie Literatur, Ästhetik und historisch-vergleichender Betrachtung mit ihren je eigenen Spezifika kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu.¹⁴

Als Konsequenz folgt daraus für die Lehrerbildung, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihres Hochschulstudiums Zugang zu bildungsrelevanten Inhalten ihres Faches haben müssen. Sie müssen über solide Fachkenntnisse verfügen, damit sie später im vielgestaltigen Aufgabenfeld der Schule selbständig und reflektiert zu agieren vermögen. Vor diesem Hintergrund hat die Fachdidaktik verantwortlich dazu beizutragen, Lehramtsstudierende für die Verknüpfbarkeit fachwissenschaftlicher Probleme und Erkenntnisse mit im schulischen Unterricht zu vermittelnden Fertigkeiten zu sensibilisieren und sie zu befähigen, das didaktische Potential und die Bildungsrelevanz ihrer Unterrichtsgegenstände zu erkennen und verständlich zu nutzen. Ohne eine fundierte Sachkenntnis aber lässt sich Fremdsprachenunterricht weder konzipieren und planen noch erfolgreich und effektiv durchführen. Lehrenden ist ein breiterer Bildungshintergrund unabdingbar; bei aller kommunikativer und interkultureller Handlungsfähigkeit, die überdies beide niemals darunter litten: Das Fach Romanistik hat einen menschlichen Wert, der allen pragmatischen Nutzen der funktionalen Sprachverwendung weit übersteigt. Dieser Wert muss von den Studierenden der romanischen Lehramtsfächer erkannt und geschätzt werden, weil er sonst von der Bildungskette abgeschnitten wird. Es ist Zeit zu handeln, solange Lehrende diesen Wert noch ermessen und weitergeben können.

14 Vgl. hierzu das Konzept eines Mehrsprachigkeitsmoduls u.a. mit klassischen Inhalten und Sprachvergleich, Ißler, 2016, insbes. S. 132–146.

Im *schulischen* Unterricht kann bisweilen ein didaktischer Umweg zielführend sein. Dem Schriftsteller Antoine de Saint-Exupéry wird ein Satz zugeschrieben, der mir für einen bildungsorientierten Unterricht bedenkenswert erscheint: *Quand tu veux construire un bateau, ne commence pas par rassembler du bois, couper des planches et distribuer du travail, mais réveille au sein des hommes le désir de la mer grande et large*. Sehnsucht aber kann nur wecken, wer sie selbst verspürt, weil er wenigstens einen minimalen Teil des Ersehnten selbst erfahren und schätzen gelernt, weil er eine Ahnung von der Größe und Tiefe der romanischen Kulturen gewonnen hat. Gerade Studierenden der Lehramtsfächer sollte ein Höchstmaß an sinnlichen Bildungserlebnissen und, damit verbunden, fachlichen Erkenntnissen verschafft werden. Aus solchen Erfahrungen nämlich speist sich die Persönlichkeit künftiger Lehrender, die sich unabhängig von allen bildungspolitischen Konzepten und Richtlinien fortsetzen und eine bei weitem nachhaltigere didaktische Wirkung entfalten kann.

8. Ausblick und Appell

Die Lehrerbildung bietet der *gesamten* Romanistik eine enorme Chance, wenn Fachwissenschaften und Fachdidaktik auf sinnvolle Weise zusammenwirken. Fachwissenschaften und Fachdidaktik bedürfen einander. Sie erten sich wechselseitig und bewahren einander vor inhaltlicher Verflachung durch Ignoranz oder Ahnungslosigkeit kultureller Bildung gegenüber bzw. vor der Entkopplung theoretischer Denkgebäude und hochspezialisierter Erkenntnisse von der unterrichtlichen Realität. Zumal bei verkürzten Ausbildungs- und geringeren Kontaktzeiten ist es um so notwendiger, sicherzustellen, dass sich relevante sprachliche, ästhetische und kulturelle Gegenstände und Fragestellungen des Faches über die Bildungskette fortschreiben und ihr persönlichkeitsbildendes Potential in die Gesellschaft ausstrahlt. Dies gelingt jedoch nur im Zusammenspiel fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Expertise. – Universitäre Lehrerbildung zwischen Tradition und Innovation: Die Fachkultur der Romanistik hat eine überaus reiche Tradition zu wahren, sie muss sie aber innovativ und sehr bewusst einsetzen.

Literatur

- Auerbach, E. (1967). Philologie der Weltliteratur. In E. Auerbach, *Gesammelte Aufsätze zur romanischen Philologie* (S. 301–310). Hrsg. von F. Schalk und G. Konrad. Bern/München: Francke.
- Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (2007). Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 475–481). Tübingen/Basel: Francke.
- Bieri, P. (2012). Wie wäre es, gebildet zu sein? In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (S. 228–240). Stuttgart: Reclam.
- Bockhorst, H., Reinwand, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed.

- Bossong, G. (2008). *Die romanischen Sprachen. Eine vergleichende Einführung*. Hamburg: Buske.
- Caspari, D. (2008). Überlegungen zum fachwissenschaftlichen Studium aus Anlass der gegenwärtigen Reform der Lehrerbildung. In A. Schumann & L. Steinbrügge (Hrsg.), *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik* (S. 23–35). Frankfurt am Main: Lang.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Deutscher Romanisten-Verband (o.J.). *Romanistische Studiengänge*. Verfügbar unter: http://www.deutscher-romanistenverband.de/fileadmin/verband/drv/documents/Romanistische_Studiengänge_in_Deutschland_neu_2015-2016.pdf; http://www.deutscher-romanistenverband.de/fileadmin/verband/drv/documents/Romanistische_Studiengänge_in__sterreich_neu_2015-2016.pdf; http://www.deutscher-romanistenverband.de/fileadmin/verband/drv/documents/Romanistische_Studiengänge_in__der_Schweiz_neu_2015-2016_01.pdf [30.08.2016].
- Deutscher Romanisten-Verband (o.J.). *Was ist Romanistik?* Verfügbar unter: <http://www.deutscher-romanistenverband.de/was-ist-romanistik/> [30.08.2016].
- Ette, O. (2015). Zukünfte der Romanistik im Lichte der TransArea Studien. In D. Lamping (Hrsg.), *Geisteswissenschaft heute. Die Sicht der Fächer* (S. 93–116). Stuttgart: Kröner.
- Fäcke, C. (2010). *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Geiss, P., Ißler, R. & Kaenders, R. (2016). Fachkulturen in der Lehrerbildung. Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung* (S. 11–17). Göttingen: V&R unipress.
- Gier, A. (2000). *Orientierung Romanistik. Was sie kann, was sie will*. Reinbek: Rowohlt.
- Grünewald, A. & Küster, L. (2009). *Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Übers. von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hirdt, W. & Baum, R. (1993). Vorwort. In W. Hirdt (Hrsg.), *Romanistik. Eine Bonner Erfindung*. 2 Bde. (Bd. 1, S. 5–44). Bonn: Bouvier.
- Humboldt, W. von (1903a) [1793]. Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. I: Werke I* (S. 282–287). Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Behr.
- Humboldt, W. von (1903b) [1809/10]. Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In *Politische Denkschriften. Erster Band: 1802–1810* (S. 250–260). Hrsg. von B. Gebhardt. Berlin: Behr.
- Institut für Klassische und Romanische Philologie Bonn (o.J.). *Die Bonner Romanistik*. Verfügbar unter: <https://www.romanistik.uni-bonn.de/bonner-romanistik/10-gruendefuer-das-bonner-romanistik-studium>; <https://www.romanistik.uni-bonn.de/bonner-romanistik/historie> [30.08.2016].
- Ißler, R. (2010). Christine Felbeck/Johannes Kramer: Troubadourichtung. Eine dreisprachige Anthologie mit Einführung, Kommentar und Kurzgrammatik. Tübingen: Narr 2008, LVII + 363 S. (narr studienbücher). *Romanische Forschungen*, 122, 72–77.
- Ißler, R. (2015). Aufgaben universitärer Lehrerbildung. In H.-L. Krechel (Hrsg.), *Französisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 50–61). Berlin: Cornelsen.
- Ißler, R. (2016a). Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in den romanischen Fremdsprachendidaktiken. Ein bildungsorientierter Ansatz für die Lehrerbildung in den Fächern Französisch, Spanisch und Italienisch. In P. Geiss, R. Ißler & R. Kaenders (Hrsg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung* (S. 107–154). Göttingen: V&R unipress.

- Ißler, R. (2016b). Universitäre Lehrerbildung im Fach Französisch: Aufgaben, Struktur und Entwicklung. Mit Bemerkungen zum fremdsprachendidaktischen Potential der diachronen Sprachwissenschaft. In K. Bedijs & K. Heyder (Hrsg.), *Linguistische Kompetenzen zukünftiger Französischlehrer. Perspektiven für die Hochschuldidaktik* (Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fachdidaktik, im Druck).
- Ißler, R. (2017). Alt- und neusprachliche Begegnungen in Lehrerbildung und interkulturellem Fremdsprachenunterricht. Anregungen zu einer inhaltsorientierten Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Lateindidaktik. In R. Schleicher & G. Zenga-Hirsch (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Bildung* (im Druck). Stuttgart: ibidem.
- Jaster, B. (1993). Bonner romanistische Lehrveranstaltungen und Doktorarbeiten (1818–1916). In W. Hirdt (Hrsg.), *Romanistik. Eine Bonner Erfindung*. 2 Bde. (Bd. 1, S. 321–456). Bonn: Bouvier.
- Kalkhoff, A. M. (o.J.). *Entwicklungstendenz der Fachgenese im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. Verfügbar unter: <http://www.deutscher-romanistenverband.de/ueber-den-driv/verbandsgeschichte/geschichte-der-deutschsprachigen-romanistik/> [30.08.2016].
- KMK (2013): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 16.05.2013*.
- Königs, F. G. (2002). Sackgasse oder Verkehrsplanung? Perspektiven für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 31 (Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion), 22–41.
- Kramer, J. & Felbeck, C. (2008). *Troubadourdichtung. Eine dreisprachige Anthologie mit Einführung, Kommentar und Kurzgrammatik*. Tübingen: Narr.
- Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV)*. Entwurfsfassung vom 17.09.2015 mit Begründung (S. 13–21).
- Müller-Michaels, H. (2009). *Grundkurs Lehramt Deutsch*. Stuttgart: Klett.
- Narr, G. (1971). August Wilhelm Schlegel – ein Wegbereiter der Romanischen Philologie. In A. W. von Schlegel, *Observations sur la Langue et la Littérature Provençales [Paris 1818]* (S. I–XIV). Neudr. Tübingen: Narr.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Richert, G. (1914). *Die Anfänge der romanischen Philologie und die deutsche Romantik*. Halle: Niemeyer.
- Rotermund, M., Dörr, G. & Bodensohn, R. (2008). *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform*. Leipzig: Universitäts-Verlag.
- Steinbrügge, L. (2008). Didaktische Transformationen: Fremdsprachendidaktik zwischen Unterrichtspraxis und philologischer Wissenschaft. In A. Schumann & L. Steinbrügge (Hrsg.), *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik* (S. 13–21). Frankfurt am Main: Lang.
- Wandruszka, M. (1988). Deutsche Romanistik: Kritische Bilanz und Perspektive. In F. Nies & R. R. Grimm (Hrsg.), *Ein „unmögliches Fach“: Bilanz und Perspektiven der Romanistik* (S. 27–39). Tübingen: Narr.
- Weber, B. (2011). Nachdenken über Bildung – im Schulalltag überflüssig? In K.-F. Hillesheim & B. Weber (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung. Zum Auftrag der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung* (S. 73–94). Münster: Lit.
- Zöfgen, E. (2002). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 31 (Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion), 3–9.
- Zydatiſ, W. (1998). Leitvorstellungen einer zukunftsfähigen Fremdsprachenlehrerausbildung. In W. Zydatiſ (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs* (S. 1–16). Berlin: Langenscheidt.

Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Ein Beitrag

1. Einleitend

Eine enge Verbindung zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik könnte aus sprachhistorischer Perspektive für die Romanistik bereits mit der ersten Grammatik einer Vulgärsprache, nämlich mit der von Antonio Nebrija 1492 herausgegebenen *Gramática de la Lengua Castellana*, grundgelegt sein, nimmt doch Nebrija im fünften Buch seines Werkes, der *Gramática Castellana para Extranjeros*, jene in den Fokus, die sich das Spanische als Fremdsprache aneignen wollen. So exzeptionell wie Nebrijas Grammatik scheint über die Jahrhunderte aber auch das Einbeziehen fremdsprachendidaktischer Aspekte in Grammatikwerke einer Einzelsprache zu bleiben. Demgegenüber zeigen sich im 20. Jahrhundert deutliche Verknüpfungen zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Während der Strukturalismus die linguistische Basis für die Audiolinguale Methode liefert und gemeinsam mit dem Behaviorismus ein fremdsprachenunterrichtliches Konzept definiert, lassen sich sowohl in der Nachfolge von Chomskys Paradigmenwechsel (Kognitive Wende) als auch basierend auf der Pragmatischen Wende Verbindungslinien zwischen Linguistik und Fremdsprachendidaktik ausmachen. Dabei erweist sich die Pragmalinguistik zunächst als wesentliche Grundlage für die Konzipierung funktionaler Curricula (vgl. u.a. Edmondson & House, 2000) und findet schließlich – über eine konsequente Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht – in der Publikation des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Trim et al., 2001) und in den, den gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht bestimmenden, kompetenzorientierten Curricula breiteren Widerhall. Demgegenüber wird Chomskys Ansatz durch den von Selinker (1972) geprägten Begriff der *Interlanguage* und der darauf basierenden Zweitspracherwerbsforschung für die Fremdsprachendidaktik relevant, findet jedoch in europäischen Methodenansätzen – im Gegensatz zu US-amerikanischen (vgl. *Natural Approach*, Tschirner, 1999) – kaum Eingang. Der folgende Beitrag versucht das eben Genannte näher zu beleuchten und fokussiert auch auf ausgewählte Ergebnisse einer Fallstudie, die mit dem schulischen Spanischunterricht einen genuinen Ort der Fremdsprachendidaktik in den Blick nimmt, um im Unterricht vermittelte Grammatikstrukturen mit jenen in lernersprachlichen mündlichen Äußerungen zu vergleichen und damit den Dialog zwischen der Fremdsprachendidaktik und der Spracherwerbsforschung als Teilbereich der Sprachwissenschaft aufzunehmen.

2. Perspektivierung: Ein Vorläufer, eine Kooperation, zwei Paradigmenwechsel

Was die Fremdsprachendidaktik und die Sprachwissenschaft verbindet, scheint auf den ersten Blick einfach beantwortbar: Es ist der Gegenstand, der das Zentrum ihrer wissenschaftlichen Betrachtung bildet, also die Sprache. Diesem nähern sich die beiden Disziplinen aus ähnlichen wie aus unterschiedlichen Blickwinkeln, was von der Definition des Gegenstands abhängt und damit auch zeitbedingte Dimensionen aufweist. In jüngerer Zeit, genauer mit dem Aufkommen der Angewandten Sprachwissenschaft in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts, scheint das Nahverhältnis fast programmatisch zugrunde gelegt zu sein, wenn auch einseitig ausgerichtet. So postuliert Widdowson (1991) etwa, dass im Grunde jede Sprachlehrperson auch angewandte Sprachwissenschaftler/in sein sollte. Ein Zugang, der 25 Jahre später im Buchtitel *Angewandte Linguistik und Fremdsprachenunterricht* von Harden (2006) zumindest insinuiert wird. Die Fremdsprachendidaktik – respektive ihr Wirkungsort, also der Fremdsprachenunterricht – ist damit als Teilgebiet der Angewandten Sprachwissenschaft definiert. Die Verhältnisbestimmung der beiden Disziplinen zueinander scheint hierarchisch gegeben und impliziert den Umkehrschluss nicht, nach dem jede/r angewandte Linguist/in auch Sprachlehrperson sein sollte.

Das Verhältnis von Linguistik und Didaktik drücken Peyer et al. (1996) gegen Ende des 20. Jahrhunderts recht unmissverständlich aus, wenn sie – im Rahmen einer Debatte in der Germanistik – die Didaktik als eines von mehreren „Schmuddelkindern“ der Linguistik bezeichnen und das Missverhältnis zwischen diesen beiden Disziplinen aus vielfältigen Blickwinkeln diskutieren. Als denkbar ungünstigsten Fall sprechen sie beispielsweise an, dass „die Linguistik direkt in didaktisches Handeln eingreifen will oder dass die Praxis das, was ihr die Linguistik bieten kann, ohne Anpassung der Praxis aufpropft“ (Peyer et al., 1996, S. 46). Entgegenwirken könnten dem gut umgesetzte Kooperationen sowie praktische Erfahrungen (ebd.). In Bezug auf Letztere stellen sie die Forderung „LinguistInnen ins Schulpraktikum!“ (ebd.) in den Raum, denn „[d]urch direkte Einblicke blieben der Praxis wohl einige Artikel und vor allem ‚didaktische Ausblicke‘ am Ende von solchen erspart“ (ebd.). Dass dies mittlerweile bereits in ausreichendem Maß erfolgt wäre, kann negiert werden. In jüngster Zeit zeigen sich aber durchaus Bemühungen auf universitärer Ebene, Austauschplattformen für den Dialog zwischen der Sprachwissenschaft und der Fremdsprachendidaktik zu schaffen, wie beispielsweise seit 2011 in zweijährigen Vernetzungssymposien an der Universität Osnabrück (vgl. Bürgel & Siepmann, 2013, 2014, 2016) oder erst vor kurzem an der Universität Salzburg mit der Tagung zum Thema „Was weiß die Linguistik über Sprachenlernen – was braucht die Schule?“, eine wohl erste regional grundgelegte Begegnung zwischen universitärer Fachforschung auf der einen und schulischen Fremdsprachenlehrpersonen auf der anderen Seite. Auch wenn auf erste Ergebnisse mit Spannung zu warten ist, scheint das bereits angesprochene Hierarchiegefälle beibehalten. Zu hoffen bleibt, wieder auf Peyer et al. (1996, S. 45f.) verweisend, dass

„die Linguistik [nicht] in naivem Optimismus annimmt, ihre Gaben seien in der Praxis erwünscht, während diese sich durchaus autark fühlt und nicht ständig bettelnd die Hände ausstreckt“.

Dass Kooperationen zwischen Linguistik und schulischen Fremdsprachenlehrpersonen tatsächlich gelingen können, zeigt auf beeindruckende Weise das Schweizer Projekt „Deutsch in Genf-DiGS“ (Diehl et al., 2000, 2002), in dem 5 Linguist/in/en mit über 35 Deutschlehrer/inne/n an Genfer Schulen zusammengearbeitet haben, um einen über zwei Jahre hindurch erhobenen Korpus freier Schreibproduktionen von ca. 300 Schüler/inne/n zu analysieren und mit der Realität der schulischen Grammatikvermittlung zu kontrastieren. In Folge wurden schulische Curricula, gemäß den Untersuchungsergebnissen, modifiziert und Fortbildungsseminare für Lehrpersonen angeboten, um den Grammatikunterricht forschungsbasiert umzugestalten.

Gesamt gesehen deutet das bisher Skizzierte auf ein nicht kontinuierlich gegebenes und keineswegs friktionsfreies Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik hin. Im Folgenden werden nun zunächst ausgewählte Kristallisationspunkte linguistischer und fremdsprachendidaktischer Kooperation nachgezeichnet. Der Beginn wird mit Nebrija und seiner *Gramática de la Lengua Castellana* (1492) gesetzt, um danach einen raschen Sprung ins 20. Jahrhundert zu wagen, wissend, dass die 500 Jahre dazwischen erst einer genauen Aufarbeitung bedürfen¹. Im Anschluss werden Ausschnitte einer Studie im österreichischen Schulkontext präsentiert, die, ähnlich wie das eben erwähnte DiGS-Projekt, der Frage nachgeht, ob es Übereinstimmungen zwischen der schulischen Grammatikvermittlung und den von Lernenden in spontanen mündlichen Äußerungen genutzten Sprachstrukturen des Spanischen gibt, und die damit das schulische Feld als genuinen Forschungsort der Fremdsprachendidaktik in den Blickpunkt nimmt.

2.1 Der Vorläufer: Nebrija und seine *Gramática Castellana para Extranjeros*

Nebrija war in zumindest zweifacher Hinsicht Pionier seiner Zeit: zum einen als Verfasser der ersten gedruckten Grammatik einer Vulgärsprache, zum anderen als Verfasser der ersten Grammatik für Spanisch als Fremdsprache (Colombo Airoldi, 1993, S. 94). Als exzellenter und anerkannter Lateindidaktiker, der für die Vermittlung dieser klassischen Sprache neue Impulse setzte (vgl. u.a. ebd., S. 96), indem er Übungen beispielsweise adressat/inn/en- und altersspezifisch gestaltete (vgl. Genís, 2006, S. 43), wagte er mit der 1492 publizierten *Gramática de la*

1 Knapp verwiesen sei hier lediglich auf Arbeiten von Klippel, die zu dem – zunächst eher verblüffenden – Schluss kommt, dass beispielsweise bei der Einführung der modernen Sprachen in den schulischen Unterricht im 19. Jahrhundert eine „[...] fehlende Anbindung an eine etablierte Wissenschaft [...] der Neusprachendidaktik einen größeren Gestaltungsspielraum für den Unterricht“ bot, während sich die Lage „[f]ür die Altsprachendidaktik [...] genau umgekehrt dar[stellte]“; die Verknüpfung mit der Wissenschaft garantierte den Status, schränkte aber die didaktischen und methodischen Möglichkeiten für den schulischen Sprachunterricht in gewisser Weise ein.“ (Klippel, 2000, S. 44).

Lengua Castellana etwas gänzlich Neues. Nachdem er bereits in seiner zweisprachigen Ausgabe der *Introductiones latinae* eine kontrastive Perspektive eingenommen hatte, die das Lateinische mit dem Spanischen verglich und seiner Muttersprache dadurch eine wissenschaftliche Aufmerksamkeit angedeihen ließ, die bis dahin weder üblich war noch erstrebenswert erschien, nahm er das Spanische in der *Gramática de la Lengua Castellana* in den alleinigen Fokus und beschrieb und analysierte seine Muttersprache sprachwissenschaftlich. Nebrija schuf damit die linguistische Grundlage für nachfolgende Grammatikbetrachtungen und setzte wirkmächtige Maßstäbe für die sprachwissenschaftliche Beschäftigung mit Vulgärsprachen (vgl. u.a. Braselmann, 1991). Seine *Gramática de la Lengua Castellana* richtete er an drei Personengruppen, die er wie folgt benannte: L1-Sprecher/innen des Spanischen, die ihre eigene Sprache perfektionieren möchten; Lateinstudierende, denen durch eine genaue Kenntnis der eigenen Muttersprache die Aneignung des Latein leichter fallen sollte; und schließlich jene, die das Spanische als Fremdsprache lernen möchten (vgl. u.a. Genís, 2006, S. 43, s. auch Colombo Airoidi, 1993, u.a.). Die Fremdsprachengrammatik inkludierte Nebrija als fünftes Buch in seine *Gramática* und verwies allein damit auf die enge Beziehung zwischen einer deskriptiven Grammatik und jenen Sprachstrukturen, die aus seiner Sicht für das Erlernen einer neuen Sprache wesentlich sind. Für Colombo Airoidi (1993, S. 103) eröffnete Nebrija durch dieses fünfte Buch nicht nur den Weg für den formalen Unterricht von Spanisch als Fremdsprache (ELE), sondern er differenzierte zwischen einer deskriptiven Grammatik des Spanischen, wie er sie in den ersten vier Büchern der *Gramática de la Lengua Castellana* vorlegte, und einer pädagogischen Grammatik des Spanischen, wie er sie eben im fünften Buch bot.

Sowohl Colombo Airoidi (1993, S. 100 und S. 114) als auch Braselmann (1991, S. 439ff.) stellen Nebrijas Ansätze u.a. in den Kontext der aktuellen Spracherwerbsforschung. Während Colombo Airoidi dabei so weit geht, die von Krashen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts geprägten dichotomen Begriffe „Lernen“ und „Erwerben“ ins Spiel zu bringen, und darauf verweist, dass sich diese bei Nebrija durch die beiden Aneignungssituationen von Sprache – jene der Muttersprache einerseits und jene der Fremdsprache andererseits – ausmachen ließen, geht Braselmann vorsichtiger vor. Sie verweist darauf, dass das „Thema des Spracherwerbs ein eher peripheres Phänomen“ (Braselmann, 1991, S. 439) bei Nebrija sei, weil er es lediglich in seinen Prologen explizit ansprach. Aber auch Braselmann ist der Auffassung, dass Nebrija „Gedanken [formuliert], die bis heute in der Diskussion geblieben sind“ (ebd., S. 440). Sie führt hier u.a. an, dass „Kinder ... nach Nebrija ihre Muttersprache durch den Gebrauch“ (ebd.) lernen, der u.a. die Artikulationsgewohnheiten in der Kindheit festlegt und festigt, weshalb, Nebrija folgend, Personengruppen wie „Juden, Griechen und Lateiner den kastilischen Laut, der durch die Graphie *ll* repräsentiert wird, nicht adäquat realisieren, da er in ihrer Muttersprache nicht vorkomme“ (ebd., S. 441). Braselmann (ebd.) folgert: „Diese Aussagen haben bis heute ihre Gültigkeit behalten und stellen ein derart zentrales Problem dar, daß [sic] sich sogar ein eigener Wissenschaftszweig, die korrektive Phonetik, konstituieren konnte.“

Auch wenn aktuell keine eingehende Untersuchung vorliegt, die Nebrijas fünftes Buch im Lichte der ersten vier seiner *Gramática* analysiert und exaktere Aussagen über Zusammenhänge zwischen Nebrijas sprachwissenschaftlicher Abhandlung und seinen sprachdidaktischen Folgerungen zuließe, bleibt festzuhalten, dass Nebrija Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik miteinander verknüpft und den Konnex zwischen beiden Disziplinen herstellt. Der von Nebrija für Vulgärsprachen eingeleitete Paradigmenwechsel kann mit Braselmann (1991, S. 456) jedenfalls wie folgt auf den Punkt gebracht werden: „Wie unsere Analyse ergeben hat, ist es ihm dennoch gelungen, das Kastilische vor (und trotz) dieser Folie [des Latein] weitgehend angemessen zu beschreiben. Nicht nur, dass er der erste war, der den kastilischen Sprachgebrauch ... deskriptiv ... darstellte; er erkannte vielmehr auch für seine Muttersprache spezifische Phänomene und löste sich in der Darstellung dabei völlig von den lateinischen Vorgaben.“

Dem folgend könnte vermutet werden, dass Nebrija das Einfügen des Fremdsprachenlehrbuchs als fünftes Buch in die erste gedruckte Grammatik einer Vulgärsprache und das explizite Ansprechen der Zielgruppe „Spanischlernende“ ebenfalls als Beweis für die Unabhängigkeit des Spanischen vom Lateinischen und für die Eigenständigkeit des Spanischen nutzt. Gefragt werden könnte also, ob Nebrijas Spanisch-als-Fremdsprache-Buch lediglich der Legitimation seiner linguistischen Ausführungen zum Spanischen diene oder ob für Nebrija als passioniertem Lateinidaktiker die Verknüpfung von Sprachwissenschaft und Sprachvermittlung einfach auf der Hand lag.

2.2 Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Eine Hinführung

Der gewagte Sprung von Nebrija ins 20. Jahrhundert beleuchtet die Zusammenarbeit zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik, indem zunächst auf die erste gezielte Kooperation zwischen der strukturalistischen Sprachwissenschaft US-amerikanischer Prägung und dem Behaviorismus als psychologischer Lerntheorie verwiesen wird. Dieses von der US-Regierung in Kriegszeiten ins Leben gerufene Zusammenwirken hat weitreichende Folgen für den Fremdsprachenunterricht, führt es doch zur Etablierung der Audiolingualen Methode, die später in Frankreich zur Audiovisuellen Methode weiterentwickelt wird. Im weiteren Verlauf bringen zwei in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts stattfindende Paradigmenwechsel in der Linguistik für den Fremdsprachenunterricht weitere bis heute wirksame Impulse: Einerseits ermöglicht die Kognitive Wende eine neue Sicht der Entwicklung respektive des Erwerbs von Sprache in unterrichtlichen, gesteuerten, wie in nicht unterrichtlichen respektive ungesteuerten Kontexten; andererseits führt die Pragmatische Wende zur Beachtung kommunikativer Erfordernisse im Unterricht, wie sie bereits von Viëtor 1886 gefordert wurden, nun aber sprachwissenschaftlich auf der Basis der Sprechakttheorie von Austin und Searle begründbar werden.

Gemein ist diesen Entwicklungen das Feststellen eines Defizits im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, der entweder nicht rasch genug ans Ziel führt oder

das Ziel einer kommunikativen Sprachkompetenz nicht erreicht. Dass die Fremdsprachendidaktik als wissenschaftliche Disziplin hier nur am Rande genannt ist, verweist bereits darauf, dass es sich bei ihr um ein junges Forschungsgebiet handelt, das hierzulande beispielsweise erst 2010 eine fremdsprachenübergreifende Fachdidaktikprofessur an der Universität Wien, 2012 eine ebensolche an der Universität Innsbruck und 2014 eine Fachdidaktikprofessur Englisch an der Universität Graz erhält. Im benachbarten Deutschland entstehen die ersten Professuren für in den Schulen angebotene Sprachen hingegen bereits in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Aber auch damit liegt keine lange Forschungstradition vor. Schon die zeitliche Dimension der Genese der Fremdsprachendidaktik als universitärer Disziplin könnte also das bereits angesprochene Hierarchieverhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik (mit)begründen.

2.2.1 Eine Kooperation: Sprachwissenschaft und Psychologie – Lerntheorie trifft auf Struktur(alismus)

Es ist insbesondere der Strukturalismus US-amerikanischer Art, der in den 40er und 50er Jahren des 20. Jahrhunderts die Fremdsprachendidaktik entscheidend prägt. Erhielten doch dessen Vertreter den US-Regierungsauftrag, gemeinsam mit Vertretern des Behaviorismus als psychologischer Lerntheorie eine adäquate Fremdsprachenmethode zu konzipieren, die eine rasche und effiziente Aneignung von neuen Sprachen ermöglicht. Politisch begründet war diese Entscheidung mit dem Eintritt der USA in den Zweiten Weltkrieg, für den man meinte, neben adäquater technologischer Mittel seien auch Personengruppen erforderlich, die die Sprachen der zu besiegenden Länder ausgezeichnet beherrschten.

Bloomfield entwickelte bereits zuvor aufgrund der Erfordernisse der linguistischen Feldforschung zur Beschreibung indogener Sprachen die sog. „informant method“ (Richards & Rodgers, 2014, S. 58), bei der ein *native speaker* und ein Linguist (der die Sprache nicht beherrschen musste) gemeinsam mit einem Lernenden über die Gesprächsform die grundlegenden Sprachstrukturen der Zielsprache anhand deren Gebrauchs erarbeiteten. Dies erfolgte auf intensive Weise: Zehn Stunden am Tag, sechs Tage die Woche. Fünfzehn Stunden waren dem Kontakt mit einem *native speaker* und zwanzig bis dreißig Stunden dem Selbststudium gewidmet, meist über eine Dauer von zwei bis drei sechswöchigen Perioden. Dieser intensive Sprachkontakt wurde die Grundlage für die sogenannte „Army Method“ und konnte wohl schon allein aufgrund der angeführten zeitlichen Lernintensität erfolgreich sein (ebd., S. 58f.).

Fries als Leiter des ersten *English Language Institute* an der Michigan University und als strukturalistischer Sprachwissenschaftler ging es in der Folge darum, die Grundlagen der strukturalistischen Linguistik auf das Sprachenlernen und -lehren zu übertragen (ebd., S. 59). Ausgangspunkt war nach Fries die Grammatik respektive die Strukturen einer Sprache. Sprachlernende sollten sich demnach insbesondere die grundlegenden Satzmuster einer Sprache einprägen. Dies erfolgte durch „drill,

drill, and more drill, and only enough vocabulary to make such drills possible“ (Hockett, 1959 in Richards & Rodgers, 2014, S. 59). Welche Sprachmuster einzuüben waren, wurde durch Kontrastanalysen ermittelt, für die der Strukturalismus die Basis der sprachwissenschaftlichen Beschreibung von Ausgangs- und Zielsprache bot (vgl. u.a. Richards & Rodgers, 2014, S. 60). Kombiniert wurde die strukturalistische Theorie über Sprache mit der Lerntheorie des Behaviorismus, der als psychologische Basis für die Entwicklung der Audiolingualen Methode diente, und davon ausging, dass sprachliches Verhalten ebenso wie jedes andere Verhalten anhand von Nachahmung zu erlernen sei, wie B.F. Skinner (1957) in seinem Werk *Verbal Behavior* darlegt. Die grundlegende Übungsform der Audiolingualen Methode, der sogenannte *pattern drill*, war auf dem Prinzip der Imitation aufgebaut und danach ausgerichtet, sprachliche Fehler möglichst nicht aufkommen zu lassen bzw. sofort zu korrigieren. Empirische Evidenz, die belegen hätte können, dass die Aneignung einer neuen Sprache tatsächlich behavioristischen Annahmen folgt, wurde jedoch nicht vorgelegt (VanPatten & Williams, 2007, S. 21). So war die Audiolinguale Methode zwar auch im schulischen Kontext weit verbreitet, Erfolge im Sprachenlernen konnten in diesem Kontext jedoch nicht erzielt werden. Insbesondere das deklarierte Ziel der Methode, nämlich die *speaking habits* eines *native speaker* zu erlangen, konnte nicht erreicht werden: Kommunikative Sprachkompetenz scheint allein durch die Nachahmung sprachlicher Muster nicht erreichbar zu sein. Erste Analysen von sprachlichen Äußerungen, die von Lernenden einer Fremdsprache tatsächlich real getätigt wurden, zeigten zudem, dass Lernende Fehler begingen, die in den Kontrastivbeschreibungen von Ausgangs- und Zielsprache nicht vorausgesagt worden waren. Der Pionier der Fehleranalyse, Corder (1967), schlussfolgerte, dass Fehler als Bestandteil der sich entwickelnden neuen Sprache zu sehen seien und nicht als zu vermeidend betrachtet werden können (VanPatten & Williams, 2007, S. 23). Schließlich wurde die behavioristische Lerntheorie sowohl von psychologischer als auch von linguistischer Sicht stark kritisiert und schlüssigere Gegenmodelle wurden konzipiert (ebd., S. 23–24). Die erste konsequente Zusammenarbeit von Sprachwissenschaft und Psychologie erwies sich damit als überholt.

2.2.2 Zwei Paradigmenwechsel: Kognitive und Pragmatische Wende

Die Kritik an der ersten gezielten Kooperation zwischen Sprachwissenschaft und Psychologie, die, wie eben dargelegt, zur Entwicklung der Audiolingualen Methode für den Fremdsprachenunterricht geführt hat, war von linguistischer Seite zumindest von zwei Paradigmenwechseln geprägt.

Der erste Paradigmenwechsel ist auf Noam Chomsky zurückzuführen, der sowohl die strukturalistische Auffassung von Sprache als auch den Behaviorismus als Lerntheorie heftig kritisierte und damit die sog. Kognitive Wende initiierte. Chomskys Postulat, dass Sprache den Menschen gewissermaßen angeboren sei und sich über den Zugang zu sprachlichem Input entfaltet, sowie Untersuchungen zum Erstspracherwerb verweisen ebenso wie die bereits erwähnten Analysen

von Fehlern, die in Äußerungen von Fremdsprachenlernenden auftreten, darauf, dass die Entwicklung von Sprache bestimmten mentalen Gesetzmäßigkeiten folgt (VanPatten & Williams, 2007, S. 24). Für den Zweit- und Fremdspracherwerb gelang es Selinker (1972), der Sprachentwicklung von Lernenden einer neuen Sprache mit der Einführung der Bezeichnung *Interlanguage* einen Namen zu geben, der den Untersuchungsgegenstand nun auch begrifflich fassbar machte und bis heute leitet. Der Kontrastivhypothese als alleiniger Grundlage für die Entwicklung einer neuen Sprache war demzufolge empirisch und theoretisch der Boden entzogen: Sprachwissenschaftliche Beschreibungen von Ausgangs- und Zielsprache dürften damit als Progressionsbegründung für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht nicht mehr als ausreichend angesehen werden, vielmehr sollte ein sog. *built-in syllabus* (Corder, 1967) die Progression leiten.

Empirische Untersuchungen belegten bald eine sog. *Natural-Order*-Abfolge für den Erwerb grammatischer Strukturen in der Aneignung einer Zweitsprache (VanPatten & Williams, 2007, S. 24ff.). Diese Erkenntnisse versuchte insbesondere Krashen auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen. Er postulierte zahlreiche Hypothesen (ebd.), die hier nicht diskutiert werden können, und entwickelte gemeinsam mit Terrell den sog. *Natural Approach* als fremdsprachenunterrichtlichen Methodenansatz (vgl. u.a. Tschirner 1999).² Im europäischen Kontext entfaltete der Ansatz jedoch kaum Wirkung. Auch empirische Forschungen zur lerner-sprachlichen Entwicklung wurden in deutlich geringerem Ausmaß vorgelegt: Die beiden wichtigsten Studien analysierten den Zweitspracherwerb und nicht den schulischen Fremdspracherwerb (vgl. Klein & Dittmar, 1979, Clahsen, Meisel & Pienemann, 1979). Erst ab dem Ende der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts wurden vermehrt Studien im deutschsprachigen Kontext durchgeführt, die sich mit dem Fremdspracherwerb im schulischen Kontext beschäftigten (vgl. u.a. Diehl et al., 2000, Kefler, 2006, Peltzer-Karpf & Zangl, 1998).

Demgegenüber wurde der zweite Paradigmenwechsel, der in der Linguistik in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts vollzogen wurde, auch im deutschsprachigen Raum wirkmächtig: Die Pragmatische Wende in der Sprachwissenschaft war Grundlage für die Kommunikative Wende des Fremdsprachenunterrichts, die ab den 70er Jahren auch in schulischen Kontexten Einzug hielt. Im Rahmen des Europarats wurde zudem an der Operationalisierung kommunikativer Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlernenden gearbeitet und sog. *threshold levels* definiert, die beschreiben sollten, wie sich der Gebrauch einer neuen Sprache bei Lernenden auf unterschiedlichen Niveaustufen konkret zeigt (vgl. u.a. Van Ek & Trim, 1991). Schulische Lehrpläne, die bis dahin grammatisch-strukturell ausgerichtet waren, wurden in funktionale Curricula überführt, die als oberstes Ziel den Gebrauch der neuen Sprache und damit die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit festlegten. Die Vorarbeiten des Europarats mündeten schließlich 2001 in die Veröffentlichung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Trim et al., 2001),

2 Der Unterrichtsansatz ist in den USA immer noch verbreitet, wie u.a. auch Überarbeitungen und Neuauflagen von entsprechenden Lehrwerken (u.a. Tschirner, Nikolai & Terrell, 2009) zeigen.

der als Bündelung der Pragmatischen Wende für den kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht und als Kompetenzmodell für Kommunikative Sprachkompetenzen gelesen werden kann.³

Resümiert werden kann, dass die Kognitive Wende der Linguistik den Weg über die Fehleranalyse zur Lernersprache respektive *Interlanguage* öffnete, hierorts aber in der Fremdsprachendidaktik wenig wirkmächtig wurde.⁴ Durch die damit verbundene Kritik an der strukturalistisch geprägten Kontrastivhypothese erhielt der Fehler in Lerneräußerungen eine völlig neue Perspektive, wird er nun ja als Teil der Sprachaneignung, als Teil also des sprachlichen Lernprozesses verstanden und, weil erforderlich und nicht umgehbar, als positiv definiert. Die Pragmatische Wende in der Linguistik entfaltet hingegen in Form des kommunikativ ausgerichteten und aktuell zudem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts weiterhin ihre Wirkung. Der Lernerfehler wird auch hier positiv definiert: Als Parameter für die Toleranz des Fehlers wird jedoch das Erreichen der kommunikativen Absicht gesehen, und weniger die Inhärenz des Fehlers als Teil des sich entwickelnden lerner-sprachlichen Systems.

3. Empirische Ergebnisse aus der schulischen Praxis

Exemplarisch sollen nun Bereiche einer Fallstudie angeführt und diskutiert werden, die im schulischen Kontext durchgeführt wurde (vgl. Hinger, 2015, 2016). In Beziehung gesetzt werden Ergebnisse zu grammatischen Strukturen des Spanischen, wie sie zum einen in der unterrichtlichen Vermittlung beobachtet werden und zum anderen in lernersprachlichen Äußerungen auftreten – oder nicht auftreten. Aufgegriffen werden damit fremdsprachendidaktische Aspekte des Lehrens einer Sprache und psycholinguistische Entwicklungen des Erlernens einer Sprache.

3.1 Die Studie

Die im Folgenden herangezogenen Daten stammen aus einer breiter angelegten Fallstudie über den schulischen Spanischunterricht in einem zweiten und dritten Lernjahr einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) in Österreich (vgl. Hinger,

3 Anzumerken gilt es hier, dass die empirische Basis des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* nur bedingt gegeben ist (vgl. u.a. Alderson, 2007, Hulstijn, 2007), aktuell jedoch hinsichtlich der Bereiche Wortschatz und Grammatik zumindest für Englisch als Fremdsprache mit *English Profile* (o.J.) eine beeindruckende empirische Beschreibung vorgelegt werden konnte (<http://www.englishprofile.org/>).

4 In die österreichischen Lehrpläne der Sekundarstufe I für alle Schultypen und der Sekundarstufe II für die AHS (Allgemeinbildende Höhere Schulen) finden die Erkenntnisse der *Interlanguage* interessanterweise bereits seit 2004/2006 durch einen entsprechenden Hinweis auf die Berücksichtigung der Lernersprache Eingang (BMB, 2004, 2006). Ob der Fremdsprachenunterricht auch daran ausgerichtet wird, ist nach wie vor ein Forschungsdesiderat. Die hier in Kapitel 3 vorgestellte Studie bezieht sich auf eine Berufsbildende Höhere Schule, deren Lehrplan diesen Hinweis nicht enthält.

2016). Die beiden Lernjahre wurden von derselben Lehrperson unterrichtet, die auf eine über 10-jährige Berufspraxis verweisen kann. Die Studie geht der Frage nach, ob und wie im Unterricht vermittelte grammatische Strukturen des Spanischen in den schriftlichen Schularbeiten überprüft und von den Lernenden in spontanen mündlichen Äußerungen genutzt werden. Die Dauer der Studie umfasst ein Schulhalbjahr. In beiden Lernjahren ist Spanisch für die Lernenden dritte lebende Fremdsprache nach Englisch und Französisch. Um Übereinstimmungen und Unterschiede bei vermittelten, überprüften und mündlich genutzten Grammatikbereichen zu ermitteln, werden in beiden Lernjahren drei Datensätze erhoben: Kontinuierliche Unterrichtsbeobachtungen sollen feststellen, welche Grammatikbereiche vermittelt werden; die Analyse der Schularbeiten soll zeigen, ob die vermittelten Grammatikbereiche auch in die schriftlichen Überprüfungen Eingang finden; die Elizitierung mündlicher Spontansprache der Lernenden durch monologische und dialogische Aufgabenstellungen soll nachweisen, welche Sprachstrukturen von den Lernenden tatsächlich verwendet werden (können).

Für die Datenerhebung im Unterricht werden digitale Audioaufnahmen, ergänzt durch handschriftliche Notizen, herangezogen. Zur Analyse genutzt werden Unterrichtsbeobachtungen im Ausmaß von 1.146 Minuten im zweiten und von 490 Minuten im dritten Lernjahr. Die von der Lehrperson zur Verfügung gestellten schriftlichen Schularbeiten umfassen in beiden Lernjahren jeweils 205 Minuten. Die mündliche Spontansprache der Lernenden wird zu drei Zeitpunkten erhoben: Am Beginn, in der Mitte und am Ende der Untersuchung. Analysiert werden für beide Lernjahre die Daten von je zwölf Lernenden. Diese waren alle weiblich und zwischen 17 und 20 Jahre alt.

Für den hier vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Bereiche aus zwei Datensätzen herangezogen: den Unterrichtsbeobachtungen und den Spontansprachedaten. Gezeigt werden sollen Übereinstimmungen und Abweichungen in der Vermittlung von Grammatikstrukturen im Unterricht und deren Nutzung in der mündlichen Spontansprache der Lernenden.

Im Folgenden werden die Resultate der Unterrichtsbeobachtungen auf quantitativer Ebene dargestellt und um eine qualitative Beschreibung einiger weniger Unterrichtssequenzen ergänzt. Die Ergebnisse der mündlichen Spontansprachedaten der Lernenden werden ebenfalls knapp sowohl quantitativ als auch qualitativ skizziert.

3.2 Ausgewählte Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen der beiden Lernjahre zeigen (vgl. Tabelle 1), dass die Grammatikvermittlung im zweiten Lernjahr 44,4% des beobachteten Unterrichts umfasst. Im dritten Lernjahr beziehen sich 35,4% des beobachteten Unterrichts auf die Vermittlung von Grammatik. Demgegenüber beträgt der Anteil des Wortschatzes am Unterricht des zweiten Lernjahres 10,1% und im dritten Lernjahr 9,8%. Für die sprachlichen Fertigkeiten ist im zweiten Lernjahr ein Anteil von 29,8%, im dritten Lernjahr von lediglich 9,7% ausgewiesen. Landes- und kultur-

kundliche Aspekte umfassen im zweiten Lernjahr 2,6%, wohingegen ihnen im dritten Lernjahr ein Anteil von 28,2% gewidmet ist. Dies beruht auf der Tatsache, dass die Lernenden im dritten Lernjahr auf die am Ende des Schuljahres abzulegende Reifeprüfung vorbereitet werden, die zum Zeitpunkt der Untersuchung insbesondere auf landes- und kulturkundliche Aspekte fokussierte.

Tabelle 1: Ergebnisse Unterrichtsbeobachtungen

2. Lernjahr	3. Lernjahr	Unterrichtsbereiche		2. Lernjahr	3. Lernjahr
44,4%	35,4%	Grammatik	davon Verbalbereich	84,7%	86,4%
10,1%	9,8%	Wortschatz	davon TA; TAM	33,8%	22,5%
29,8%	9,7%	Fertigkeiten	Modus	23,1%	33,0%
2,6%	28,2%	LKK			

Damit zeigen die Unterrichtsbeobachtungen, dass in beiden Lernjahren der Grammatik der höchste Anteil gewidmet und damit ein Übergewicht an Grammatik im Unterricht festzustellen ist (Hinger, 2016, S. 28ff. und S. 35ff.). Im Rahmen des Grammatikunterrichts wird wiederum sowohl im zweiten als auch im dritten Lernjahr vor allem der Verbalbereich betont (Tabelle 1). Dieser umfasst im zweiten Lernjahr 84,7%, im dritten Lernjahr 86,4% des Grammatikanteils am Unterricht. Innerhalb des Verbalbereichs sind es in beiden Lernjahren Tempus-, Aspekt- und Modusstrukturen (TAM), denen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird: Im zweiten Lernjahr nutzt die Lehrperson 33,8% des Grammatikunterrichts für Tempus- und Aspektformen, 23,1% für die Modusform des *subjuntivo* im Präsens. Im dritten Lernjahr zeigt sich, dass 22,5% Tempus-, Aspekt- und Modusformen (meist kombiniert) des Grammatikunterrichts umfassen und 33% dem *subjuntivo* im Imperfekt gewidmet sind (Tabelle 1, sowie Hinger, 2016, S. 33f. und S. 41f.). Die bereits angeführte Grammatiklastigkeit des Unterrichts bezieht sich also in beiden Lernjahren vor allem auf Tempus-, Aspekt- und Modusbereiche des spanischen Verbalsystems.

Werden die Ergebnisse der mündlichen Spontanspracheäußerungen nun in Bezug auf Sprachstrukturen des Verbalsystems betrachtet (s. Abbildung 1 und Tabelle 2), so zeigt sich zunächst wenig überraschend, dass für die Lernenden – jeweils 12 in beiden Lernjahren – im zweiten und im dritten Lernjahr die Verbformen im Präsens als erworben ausgewiesen sind.⁵ Die Darstellungen in Abbildung 1 und Tabelle 2 verweisen auf folgende weitere Verbalbereiche: *indefinido*, Imperfekt, *subjuntivo* im Präsens, *subjuntivo* im Imperfekt. Angeführt sei, dass Verben im *indefinido* den Gebrauch des Tempus anzeigen, da sie – kurz gefasst – auf Handlungen und Ereignisse in der Vergangenheit verweisen, die durch Einmaligkeit und Abgeschlossenheit gekennzeichnet sind. Imperfektformen drücken demgegenüber den Aspekt aus, da sie Beschreibungen und länger Andauerndes in der Vergangenheit

5 Die Lerneräußerungen in den drei erhobenen Datensätzen werden so interpretiert, dass Verbformen dann als erworben gelten, wenn Lernende sie in einem der drei Datensätze in zumindest drei von vier Äußerungen korrekt anwenden (vgl. Pienemann, 1998). Als in Verarbeitung befindlich wird eine Grammatikstruktur dann ausgewiesen, wenn entsprechend weniger Äußerungen vorliegen.

anzeigen. Die *subjuntivo*-Formen (Präsens, Imperfekt) wiederum dienen dem Ausdruck des Modus im Spanischen.

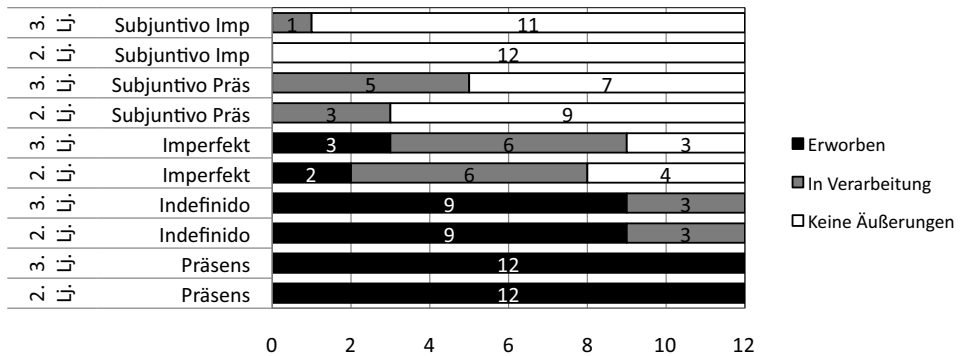


Abbildung 1: Ergebnisse mündliche Lerneräußerungen (n=12)

Tabelle 2: Ergebnisse mündliche Lerneräußerungen (n=12)

Verbalform	Lernjahr	Erworben	In Verarbeitung	Keine Äußerungen
<i>Subjuntivo Imp.</i>	3. Lernjahr	0	1	11
	2. Lernjahr	0	0	12
<i>Subjuntivo Präs.</i>	3. Lernjahr	0	5	7
	2. Lernjahr	0	3	9
Imperfekt	3. Lernjahr	3	6	3
	2. Lernjahr	2	6	4
<i>Indefinido</i>	3. Lernjahr	9	3	0
	2. Lernjahr	9	3	0
Präsens	3. Lernjahr	12	0	0
	2. Lernjahr	12	0	0

Die mündlichen Spontanspracheäußerungen der Lernenden zeigen über den Erwerb des Präsens hinaus, dass Verbformen im *indefinido* für eine gleich hohe Zahl an Lernenden im zweiten und im dritten Lernjahr (jeweils neun Lernende) als erworben ausgewiesen sind. Für die drei verbleibenden Lernerinnen in beiden Lernjahren wird angezeigt, dass sich die Verbform des *indefinido* in Verarbeitung befindet.

Demgegenüber wird der Erwerb des Imperfekts für deutlich weniger Lernende in beiden Lernjahren angezeigt: Im zweiten Lernjahr sind es zwei, im dritten Lernjahr drei Lernende. In beiden Lernjahren kann das Imperfekt für sechs Lernende als in Verarbeitung befindlich ausgewiesen werden. Im zweiten Lernjahr liegen für vier Lernende, im dritten Lernjahr für drei Lernende keine Äußerungen im Imperfekt vor.

Die Ergebnisse für die Verwendung von *subjuntivo*-Formen zeigen, dass weder Lernende im zweiten noch Lernende im dritten Lernjahr diese Verbalstruktur erworben haben. Im zweiten Lernjahr ist für drei Lernende angezeigt, dass sich der *subjuntivo* im Präsens in Verarbeitung befindet, im dritten Lernjahr trifft dies auf fünf Lernende zu. Neun Lernende des zweiten und sieben Lernende des dritten Lernjahrs nutzen Verben im *subjuntivo* Präsens in keiner Äußerung. Verben im *subjuntivo* Imperfekt werden nur für eine Lernende im dritten Lernjahr als in Verarbeitung befindlich angezeigt. Alle weiteren Lernenden im dritten Lernjahr äußern diese Verbform nicht. Dies trifft auch auf alle Lernenden im zweiten Lernjahr zu, was jedoch nicht weiter überrascht, da die Form ja auch nicht Eingang in die Vermittlung findet.

Festgehalten werden kann, dass die vorliegenden Daten für die spontansprachlichen Äußerungen der Lernenden auf eine Erwerbsabfolge weisen, nach der Präsens Indikativ vor *indefinido* und dieses vor dem Imperfekt erworben wird. Der *subjuntivo* im Präsens ist lediglich als in Verarbeitung befindlich ausgewiesen und in der Erwerbsabfolge ein nächster Schritt.

Werden die lernersprachlichen Ergebnisse nun mit den Resultaten der Unterrichtsbeobachtungen in Beziehung gesetzt, so zeigt sich, dass trotz eines Anteils von 33% des *subjuntivo* im Imperfekt am Grammatikunterricht des dritten Lernjahres nur eine Lernende diese Form auch tatsächlich produziert. Analoges gilt für das zweite Lernjahr in Bezug auf den *subjuntivo* im Präsens: Dieser umfasst im zweiten Lernjahr 23,1% des Grammatikunterrichts, wird jedoch nur von drei Lernenden geäußert und ist bei diesen nicht als erworben ausgewiesen. Dass auch im dritten Lernjahr nur fünf Lernende diese Verbform äußern, für die ebenfalls kein Erwerb vorliegt, verblüfft insofern, als der *subjuntivo* im Präsens weiterhin im Unterricht beobachtet wird.

Es zeigt sich also eine Diskrepanz zwischen im Unterricht bearbeiteten Grammatikstrukturen und deren Verwendung in spontanen Äußerungen der Lernenden, was auf eine zeitliche Verzögerung zwischen Vermittlung und mentaler Verarbeitung von Sprachstrukturen hinweist. Diese wiederum scheint im Falle der Modusformen besonders ausgeprägt zu sein. Wie für andere Sprachen auch (vgl. u.a. Bardovi-Harlig, 2000) zeigt sich für das Spanische im schulischen Kontext eine Abfolge, nach der Tempus vor Aspekt vor Modus erworben wird, die auch im Erstspracherwerb nachgewiesen wird (vgl. für Spanisch insbesondere Montrul, 2004). Hinsichtlich des Modus ist anzumerken, dass Schlyters Ergebnisse für das Französische als Fremdsprache darauf verweisen, dass dessen Erwerb im schulischen Kontext auch im Laufe von vier Jahren Unterricht nicht möglich ist (Schlyter, 2003, Bartning & Schlyter, 2004).

Im Folgenden sind einige wenige Beispiele der mündlichen Lerneräußerungen angeführt. Im zweiten Lernjahr wird mit Probandin 407-02 eine Lernerin herausgegriffen, deren Lernersprache im Vergleich zu den anderen elf Probandinnen dieses Lernjahres am weitesten entwickelt ist. Für sie ist der Erwerb des *indefinido* und des Imperfekts ausgewiesen, Formen des *subjuntivo* Präsens befinden sich in

Verarbeitung. Ausschnitt (1) aus Datensatz 1 zeigt bereits die adäquate Nutzung des *indefinido* bei einer Probandin (Hinger, 2016, S. 227).

- (1) Yo (eh) *estuve* en Francia . y (ahm) (ahm) *trabajé* en un hotel.

Im Datensatz 3 liegen Äußerungen der Probandin für Imperfekt- und *subjuntivo*-Präsensformen vor ((2), (3) und (4), Hinger, 2016, S. 226f.), die alle dem zielsprachlichen Gebrauch entsprechen, im Falle des *subjuntivo* Präsens jedoch in nicht ausreichend hoher Zahl getätigt werden, um einen Erwerb anzuzeigen:

- (2) ... y *quería* un piso con dos (ah) con tres dormitorios ...
 (3) ... es importante que *haya* muchas zonas verdes ...
 (4) ... es importante que el piso (pause) (ahm) sea (na) *esté* bien comunicado ...

Für das dritte Lernjahr seien zunächst Äußerungen angeführt, die auf den *subjuntivo* im Präsens verweisen. Probandin 507-06 verwendet diese Verbform im Datensatz 1 in einer Äußerung zielsprachenadäquat (5). Ein weiteres Mal äußert sie die Indikativform anstelle des erforderlichen *subjuntivo* (6) (ebd., S. 235).

- (5) ... no hace falta que *hables* catalán ...
 (6) ... estoy muy contento que no **tengo* hijos ...

Beispiel (7) aus dem Datensatz 2 verweist auf Imperfektformen im *subjuntivo* und zeigt, dass Probandin 507-09 das Verb im irrealen Konditionalsatz zunächst zielsprachenadäquat verwendet, das darauf folgende Verb, das dieselbe Form erfordert, jedoch im *condicional* äußert (ebd., S. 237).

- (7) ... si yo *fuera* a otro sitio y **volvería* dentro de algunos años ...

Wie zeigen sich die Grammatikbereiche nun im Unterricht der beiden Lernjahre? Ausgewählte Beispiele der Unterrichtsbeobachtungen sollen den festgestellten Trend illustrieren, der in beiden Lernjahren einem formfokussierenden Ansatz folgt und überwiegend explizites Regelwissen in den Mittelpunkt stellt. Geboten wird *grosso modo* ein herkömmlicher, sprachsystembezogener Grammatikunterricht, der meist deduktives Vorgehen nutzt. In diesem Sinn ist der Grammatikunterricht am sogenannten klassischen PPP-Modell⁶ orientiert, das u.a. von Larsen-Freeman (2009, S. 523) als das immer noch „most widely practiced traditional approach to grammatical instruction“ bezeichnet wird. Auch wenn, insbesondere im dritten Lernjahr (s. (8) unten), neben deduktiven Vermittlungsweisen induktive Verfahren von der Lehrperson genutzt werden, liegt der Fokus dennoch deutlich auf explizitem Sprach- respektive Regelwissen. Positiv hervorzuheben ist, dass der Unterricht beinahe ausschließlich auf Spanisch stattfindet und die Lehrperson sowie die Lernenden damit in beiden Lernjahren die Zielsprache Spanisch als Unterrichts- und Kommunikationssprache nutzen. Die Zielsprache Spanisch wird auch für die meis-

6 PPP steht für Präsentieren – Praktizieren – Produzieren.

ten metasprachlichen Erklärungen von der Lehrperson und den Lernenden verwendet (s. (8), (9) und (10) unten).

Die im Folgenden gezeigten Beispiele aus den Unterrichtsbeobachtungen sollen das eben Dargelegte illustrieren. Zunächst wird ein hier gekürzter Ausschnitt (8) aus dem dritten Lernjahr präsentiert, in dem ein Text landeskundlichen Inhalts zur Einführung des *subjuntivo* im Imperfekt herangezogen wird (vgl. Hinger, 2016, S. 70).

- (8) Lehrperson: ... en el tercer párrafo hay una forma verbal muy especial ¿Cuál? ... Vamos a ver si alguien la encuentra ...
- Probandin 507-03: Los cristianos
- Lehrperson: Sí, los cristianos ...
- Probandin 507-03: *Participaran*
- Lehrperson: Perfecto, *participaran*, ¿os suena? ... ¿Se parece a qué tiempo?
- Probandin 507-xx⁷: Al indefinido
- Lehrperson: Al indefinido, y ¿qué tiempo es?
- Probandin 507-xx: ¿Subjuntivo pasado?
- Lehrperson: (aha) El imperfecto de subjuntivo, ... y si os fijáis en esta forma, ¿podrías decirme cómo se forma? ¿Se parece al indefinido? Se parece al indefinido, vale, os voy a decir más verbos *comieran eligieran supieran pudieran estuvieran* ... Hay una regla para todos los verbos, siempre la misma, hay una sola regla.
- Probandin 507-18: El indefinido
- Lehrperson: Sí.
- Probandin 507-18: *Der Stamm vom indefinido plus der Endung der Verben*
- ...
- Lehrperson: Exacto, eso es ... la raíz del indefinido ...

Die Lehrperson wählt in (8) also eine Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen, indem sie auf eine bislang nicht bekannte Verbform hinweist und die Lernenden fragt, wo sich diese im Text befindet. Daran anschließend fordert sie die Lernenden auf, die Regel für diese Form selbst zu erschließen, was diesen auch gelingt. In weiteren Einheiten erklärt die Lehrperson Form und Gebrauch dieser Verbform unter Zuhilfenahme metasprachlicher Mittel und bietet unterschiedliche Transformations- und Einsetzübungen, um die Form zu praktizieren. Ausschnitt (9) zeigt exemplarisch eine gelungene Umwandlung eines Präsens- in einen Vergangenheitskontext sowie das darauf folgende Feedback der Lehrperson (vgl. ebd., S. 73).

- (9) Probandin 507-12: Celebré que *tuvieras* éxito.
- Lehrperson: Fenomenal, muy bien, celebré, con acento en la última e, que *tuvieras* éxito ...

7 Die Aufnahmedaten lassen hier keine eindeutige Identifizierung der Probandin zu. Daher steht an der Stelle der üblichen Kodierung „xx“.

Für das zweite Lernjahr wird hier nur ein Ausschnitt (10) herangezogen, der zeigt, dass die oben bereits angesprochene lernersprachliche Verarbeitungszeit, die Lernende für die produktive Verwendung von *subjuntivo*-Formen benötigen, der Lehrperson durchaus bewusst ist. Der Ausschnitt stammt aus Einheit 16, die mit 49% Grammatikanteil beinahe die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit dem *subjuntivo* im Präsens widmet (vgl. ebd., S. 60).

- (10) Lehrperson: Hay que pensar en ello [el subjuntivo] cuando uno escribe y cuando uno habla y es una cuestión de tiempo, ¿no? Es muy difícil utilizarlo bien desde el principio. El subjuntivo es uno de los capítulos más difíciles ¿vale? Pero (uhm) por ejemplo algunas alumnas del cinco A ya saben utilizarlo ¿no? ...

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich die Transformation expliziter in implizite Wissensbestände, von der das im Unterricht beobachtete PPP-Modell ausgeht, in den lernersprachlichen spontanen Äußerungen nicht zeigt. Ergänzend sei angemerkt, dass die für die Modusform nachgewiesene Zeitverzögerung zwischen Vermittlung und Anwendung im freien Sprachgebrauch auch für Tempus- und Aspektformen gilt, da deren Vermittlung im Unterricht, gemäß einer persönlichen Aussage der Lehrperson, für beide Lerngruppen bereits am Beginn des zweiten Lernjahres einsetzte.

3.3 Diskussion

Die hier exemplarisch angeführten Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass zwischen der Bearbeitung von Sprachstrukturen, wie im Unterricht der beiden Lernjahre beobachtet, und den mündlichen Spontanspracheäußerungen der Lernenden nur bedingt eine Entsprechung vorliegt. So konnte zwar der Erwerb von Verbformen für das Präsens für alle Lernenden und jener für *indefinido*-Formen für die Mehrheit der Lernenden in beiden Lernjahren nachgewiesen werden, alle weiteren Verbformen wurden im Unterricht zwar bearbeitet, zeigen jedoch nur einen Erwerb bei wenigen (Imperfektformen) oder keinen Lernenden (*subjuntivo*-Formen). Dieses Missverhältnis zwischen unterrichtlicher Bearbeitung und lernersprachlichen Spontanäußerungen ist in der Forschung in Longitudinalstudien belegt. Als wohl ausführlichste Untersuchung im schulischen Kontext kann die, bereits erwähnte, von Diehl und Kolleg/inn/en durchgeführte, „Deutsch-in-Genf“-Studie gelten, die eine zwei- bis dreijährige Verzögerung zwischen der Vermittlung und Bearbeitung einer Sprachstruktur im Unterricht und deren Auftreten in schriftlichen Lerneräußerungen nachwies (vgl. Diehl et al., 2000, 2002). Die Studie erfasste zwei Jahre hindurch insgesamt acht freie Schreibproduktionen von Schüler/inne/n aus 30 Klassen von der 4. Primarstufe bis zur 12. Klasse (vgl. Diehl et al., 2000, S. 5). Damit wird eine robuste Datenlage geboten, von der in der hier vorgelegten Studie nicht die Rede sein kann. Die hier gezeigten Ergebnisse sind jedoch im Einklang mit je-

nen aus der umfassenden Schweizer Untersuchung. Mit ihren Autorinnen kann geschlossen werden, dass die kognitiv ausgerichtete Zweitsprachenerwerbsforschung, „nach der der Erwerb einer Fremdsprache auch unter gesteuerten Bedingungen einer inneren Gesetzmässigkeit unterliegt und in einer bestimmten Phasenabfolge verläuft, die durch Unterricht nicht verändert werden kann“ (Diehl et al., 2000, S. 3), den Fremdsprachenunterricht radikal in Frage stellt. International diskutiert die Spracherwerbsforschung die festgestellte Inkongruenz zwischen unterrichtlicher Vermittlung und lernersprachlicher Entwicklung seit über 30 Jahren und bezeichnet das Problem u.a. als „inert knowledge problem“ (Larsen-Freeman, 2009, S. 523), das auf die ungelöste Beziehung zwischen explizit-deklarativem Sprachwissen und implizit-prozeduralem Sprachkönnen verweist (vgl. u.a. Hulstijn, 2015, Schlak, 2014).

4. Konklusion

Mehr als 500 Jahre nach Nebrija reicht es also nicht, sprachwissenschaftliche Analysen ungebrochen auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen. Dies trifft bereits auf die hier knapp skizzierte, erste gezielte Kooperation zwischen Sprachwissenschaft und Psychologie im 20. Jahrhundert zu, die, basierend auf strukturalistischen Kontrastanalysen von Ausgangs- und Zielsprache und dem behavioristischen Lernmodell, zur Entwicklung der Audiolingualen Methode führte, aber das Ziel des Erreichens kommunikativer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht nicht einlösen konnte. Die beiden darauf folgenden Paradigmenwechsel in der Sprachwissenschaft, die Kognitive und Pragmatische Wende, scheinen unterschiedlich stark im Fremdsprachenunterricht wirksam zu werden: Wiewohl die Pragmalinguistik in Form der Kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht auf curricularer und auf Lehrwerksebene relativ rasch Fuß fassen konnte, zeigt sich im realen Unterricht auch weiterhin eine gewisse Grammatiklastigkeit. Durch ein Zurückdrängen dieses Grammatiküberhangs könnte beispielsweise aber Zeit für kommunikativ ausgerichtete zielsprachliche Aufgaben frei werden. Der Fremdsprachenunterricht würde damit wohl auch dem pragmalinguistisch orientierten GeR gerechter werden, der ja hierzulande nicht nur curricular, sondern auch durch die teilzentrale standardisierte Reifeprüfung am Ende der Sekundarstufe II den Unterricht prägen sollte. Empirische Untersuchungen über das Erreichen kommunikativer Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht stehen m.W. freilich noch aus und können an dieser Stelle nur als Desiderat eingemahnt werden.

Was das Einlösen der Erkenntnisse der Kognitiven Wende⁸ im Fremdsprachenunterricht betrifft, ist festzuhalten, dass diese kaum Beachtung finden. Dies zeigen sowohl die deutliche Ausrichtung des hier analysierten Unterrichts an explizitem Sprachwissen als auch die hier wie in der DiGS-Studie (Diehl et al., 2000, 2002) festgestellte zeitliche Verzögerung im Auftreten von Sprachstrukturen in der

8 Aus welcher theoretischen Position auch immer diese nach Chomsky definiert wird; einige der wahrlich vielen miteinander im Widerstreit liegenden Theorieansätze werden u.a. in Hulstijn et al. (2015) diskutiert.

Lernersprache der Schüler/innen, die im Unterricht deutlich früher vermittelt wurden.

Die festgestellte unterrichtliche Realität soll aber nicht auf ein neuerliches Gefälle zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik verweisen. Ich gehe vielmehr davon aus, dass es kritischer Reflexionen sowie konkreter Untersuchungen der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis bedarf, die, wie in der DiGS-Studie gezeigt, durch Lehrpersonen und Forscher/innen gemeinsam erfolgen können und auch sollen. In diesem Sinne könnten gemeinsam konzipierte Interventionsstudien – oder *design based studies* – durchgeführt werden, die konsensuell festgestellte Veränderungsmöglichkeiten in situ erproben und begleitend erforschen. Es ist zu vermuten, dass sich so der Blick auf die Praxis ebenso verändert wie jener auf die Forschung, da ja damit der Forschungsort gemeinsam gesehen wird – wenn auch zunächst durch verschiedene Brillen –, gemeinsam betrachtet wird – wenn auch anhand verschiedener Begrifflichkeiten – und gemeinsam analysiert wird – wenn auch mit unterschiedlichen Beteiligungsgraden. Einem Festhalten an theoretischen Positionen der Sprachwissenschaft, und zwar sowohl von Linguist/innen als auch von Fremdsprachenlehrpersonen wie von Fremdsprachendidaktiker/innen/n, könnte durch das gemeinsame Erforschen der Praxis entgegengewirkt werden. Der Fremdsprachendidaktik käme dabei wohl eine vermittelnde und auch gestaltende und hypothesengenerierende Position zu. Die Sprachwissenschaft müsste der Zweitspracherwerbsforschung als Teil der angewandten Linguistik verstärkt Rechnung tragen. Und die Fremdsprachenlehrpersonen erhielten als Expert/inn/en für konkrete Unterrichtshandlungen und als gestaltende Akteur/innen im Unterricht entscheidendes Gewicht.

Dass ein adäquates Miteinander-in-den-Dialog-treten zwischen Lehrpersonen, Fremdsprachendidaktik, Spracherwerbsforschung und Sprachwissenschaft möglich ist und dass dieser Dialog als Basis für kooperative Studien am Forschungsort Fremdsprachenunterricht dienen kann, zeigt das erwähnte Schweizer DiGS-Projekt anschaulich, gelang es doch den Mitarbeiterinnen an der Schweizer Untersuchung in deren Folge auch, die Studienergebnisse für entsprechende Curriculumsänderungen und begleitende Lehrer/innenfortbildungen zu nutzen, um so den Fremdsprachenunterricht zu überdenken und neu auszurichten.

Als ähnliche Vorreiter, wenn auch weniger kooperativ ausgerichtet, sind Granfeldt und Ågren an der Universität Lund im Bereich Französisch als Fremdsprache zu nennen (vgl. Granfeldt, 2005, Granfeldt & Ågren, 2014). Sie haben, basierend auf den von Schlyter (2003) erhobenen und schematisch modellierten Spracherwerbssequenzen für Französisch als Fremdsprache, die Software Direkt Profil entwickelt und machen schulische Lehrpersonen in Lehrer/innenfortbildungen mit deren Handhabung vertraut. Die frei zugängliche Online-Software baut für Lehrpersonen eine Brücke zwischen Spracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik, indem sie eine unkomplizierte und rasche Analyse von lernersprachlichen Äußerungen ermöglicht. Für Deutschland lässt sich in ähnlicher Weise auf die Gruppe um und in Nachfolge von Pienemann (vgl. u.a. Keßler, Lenzing & Liebnier, 2016) verweisen, die die Entwicklung des Englischen als Lernersprache im schuli-

schen Kontext untersucht und Lehrpersonen in der Nutzung der Software Rapid Profile (vgl. Keßler & Liebner, 2011) unterweist, mit der mündliche lernersprachliche Äußerungen im Rahmen der von Pienemann (1998, 2005) in seiner *Processability Theory* konzipierten Erwerbsabfolge analysiert werden können.

Schließlich sei hier auch darauf hingewiesen, dass sich Lehrpersonen des *inert knowledge problems* im Fremdsprachenunterricht durchaus bewusst sind. Dies zeigt zum Beispiel eine Aussage einer Lehrperson nach einem Fortbildungsvortrag im September 2016 in Wien, der Ergebnisse der hier beschriebenen Studie vorstellte, indem sie bestätigend meinte: „Sie beschreiben unsere Wirklichkeit.“ Dass auch Lernende sich dessen bewusst sind, bringt eine Schülerin einer vierten Klasse der Sekundarstufe I einer AHS (Allgemeinbildenden Höheren Schule) nach zwei Jahren Unterricht in der zweiten lebenden Fremdsprache präzise auf den Punkt, wenn sie sagt: „Wir lernen viel, wir können es aber nicht.“ (Hinger, in Bearbeitung). Dieses Problembewusstsein gibt wiederum Hoffnung für das Aufnehmen eines gemeinsamen Dialogs zwischen Forschungsbereichen und Praxisfeldern und verweist auf kooperativ begründbare Veränderungspotentiale, die, bei ausreichendem Vorliegen empirisch erhobener lernersprachlicher Entwicklungen, auf Lehrwerke und deren Progressionskriterien einwirken und in die Aus-⁹ und Weiterbildung künftiger Fremdsprachenlehrpersonen einfließen können.

Literatur

- Alderson, J. C. (2007). The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, 91, 659–663.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*. Malden: Blackwell.
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *French Language Studies*, 14, 281–299.
- Braselmann, P. (1991). *Humanistische Grammatik und Volkssprache. Zur Gramática de la lengua castellana von Antonio de Nebrija* (Studia Humaniora). Düsseldorf: Droste Verlag.
- BMB (2004). *Lehrpläne der AHS Oberstufe*. Verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html [16.11.2016].
- BMB (2006). *Lehrpläne der AHS Unterstufe*. Verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?5i81ny [16.11.2016].
- Bürgel, Ch. & Siepmann, D. (Hrsg.) (2013). *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bürgel, Ch. & Siepmann, D. (Hrsg.) (2014). *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Spracherwerb und Sprachkompetenzen im Fokus*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

9 Dass das sog. *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik* insbesondere für das Einbeziehen von Spracherwerbstheorien in die Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrpersonen bereits 2002 mit dem *Europasiegel für Innovative Sprachprojekte* ausgezeichnet wurde (vgl. u.a. Hinger, 2009, Hirzinger-Unterrainer, 2013) und dass es an der Universität Graz seit geraumer Zeit Seminare zur Bedeutung der Kognitiven Grammatik für die Fremdsprachendidaktik gibt, sei hier nur am Rande erwähnt.

- Bürgel, Ch. & Siepmann, D. (Hrsg.) (2016). *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Zum Verhältnis von sprachlichen Mitteln und Kompetenzentwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Clahsen, H., Meisel, J. & Pienemann, M. (1979). *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Colombo Airoldi, F. (1993). Nebrija, precursos de la enseñanza del español como lengua extranjera. *Anuario de Letras*, 31, 93–120.
- Corder, P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–170.
- Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold 1990*. Council of Europe, Cambridge: Cambridge University Press.
- Diehl, E., Studer, Th., Christen, H., Leuenberger, S. & Pevat, I. (2000). *Grammatikunterricht – Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Diehl, E., Pistorius, H. & Fayolle Dietl, A. (2002). Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich? In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven* (S. 143–163). Tübingen: Narr.
- Edmondson, W. & House, J. (2000²). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke.
- English Profile (o.J.). Verfügbar unter: <http://www.englishprofile.org/> [10.12.2016].
- Genís, M. (2006). El maestro Nebrija. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 62 (12), 40–44.
- Granfeldt, J. (2005). *Direkt Profil* et deux études sur la morphologie verbales et les stades de développement. In Ders. & S. Schlyter (Hrsg.), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du « Festival de la Morphologie » mars 2005 Lund* (S. 65–81). Lund: Petites Études de l'Institut d'études romanes de Lund.
- Granfeldt, J. & Ågren, M. (2014). De l'Acquisition des langues à l'Évaluation en FLE – Le Logiciel *Direkt Profil* en Application. *Mélanges*, 35, 151–165.
- Harden, Th. (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Hinger, B. (2009). Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. *Erziehung & Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5/6, 498–504.
- Hinger, B. (2015). Fremdsprachendidaktik als Impulsgeberin: Die Trias Sprachlehr-, -test- und -erwerbsforschung. In S. Doff & A. Grünewald (Hrsg.), *WECHSEL-Jahre? Wandel und Wirken in der Fremdsprachenforschung, Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung* 3 (S. 163–176). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hinger, B. (2016). *Sprache lehren – Sprache überprüfen – Sprache erwerben. Empirie- und theoriebasierte Einsichten in den schulischen Spanischunterricht: eine Fallstudie, Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung* 8. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hinger, B. (2016). *Zum Sprachstand von Spanischlernenden am Ende der Sekundarstufe I: Wortschatz- und Grammatikdaten von TeilnehmerInnen an der ROM8-Untersuchung*.
- Hirzinger-Unterrainer, E. M. (2013). *Eine sprachenübergreifende Ausbildung aus studentischer Perspektive. Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF)“*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Hulstijn, J. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91, 663–667.
- Hulstijn, J., Ellis, R. & Eskildsen, S. (Hrsg.) (2015). Orders and sequences in the acquisition of L2 morphosyntax. 40 years on [Themenheft]. *Language Learning*, 65 (1).
- Keßler, J.-U. (2006). *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen und der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

- Keßler, J.-U. & Liebner, M. (2011). Diagnosing L2 development: Rapid profile. In M. Pienemann & J.-U. Keßler (Hrsg.), *Studying Processability Theory. An Introductory Textbook* (S. 133–147). Amsterdam et al.: Benjamins.
- Keßler, J.-U., Lenzing, A. & Liebner, M. (Hrsg.) (2016). *Developing, Modelling and Assessing Second Languages*. Amsterdam et al.: Benjamins.
- Klippel, F. (2000). Zum Verhältnis von altsprachlicher und neusprachlicher Methodik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 11,1, 41–61.
- Klein W. & Dittmar, N. (1979). *Developing Grammars. The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin et al.: Springer.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. In M. H. Long & C. J. Doughty (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching* (S. 518–542). Malden: Wiley-Blackwell.
- Montrul, S. (2004). *The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic Development in Monolingual and Bilingual L1 Acquisition and Adult L2 Acquisition*. Amsterdam et al.: Benjamins.
- Nebrija, A. (1492). *Gramática de la lengua castellana*. Estudio y edición Antonio Quilis (1989). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Peltzer-Karpf, A. & Zangl, R. (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Peyer, A., Portmann, P. R., Brütsch, E., Gallmann, P., Lindauer, Th., Linke, A., Nussbaumer, M., Loose, R. & Sieber, P. (1996). Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. In A. Peyer & P. R. Portmann (Hrsg.), *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion* (S. 9–46). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam et al.: Benjamins.
- Pienemann, M. (Hrsg.) (2005). *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam et al.: Benjamins.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014³). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlak, T. (2004). Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie. *German as a Foreign Language*, 2, 40–80.
- Schlyter, S. (2003). *Stades de développement en Français L2. Exemples d'apprenants suédo-phones, guidés et non-guidés, du "Corpus Lund"*. Verfügbar unter: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=526759&fileId=624010> [06.05.2016].
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton: Copley Publishing Group.
- Tschirner, E. (1999). Der Natural Approach: Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit. In H. Barkowski & A. Wolf (Hrsg.), *Beiträge der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena* (S. 64–78). Regensburg: FaDaF.
- Tschirner, E., Nikolai, B. & Terrell, T. D. (2009). *Kontakte: a communicative approach*. Boston et al.: McGraw-Hill Higher Education.
- VanPatten, B. & Williams, J. (2007). Early Theories in Second Language Acquisition. In Dies. (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition* (S. 17–35). Mahwah, London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Viëtor, W. (1886). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn: Verlag von Gebr. Henninger.
- Widdowson, H. G. (1991). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Linguistische Fachdidaktik? Fachdidaktische Linguistik? Fachdidaktik und Linguistik?

Probleme und Herausforderungen für die Lehrerbildung der romanischen Sprachen

1. Einführung

In der Romanistik an deutschen Universitäten ist bei den Studierenden eine Präferenz für das Lehramtsstudium (im Vergleich zwischen dem Studium der reinen Philologie und dem Lehramt) festzustellen; immer häufiger wird dies angegeben, wenn beispielsweise in der ersten Sitzung einer Veranstaltung im Bereich der Linguistik gefragt wird, wer von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Französisch, Spanisch und Italienisch auf Lehramt studiert. Obwohl angesichts dieser Entwicklung seit Jahren eine stärkere Zusammenarbeit von den Fachwissenschaften, also der Sprach-, Kultur- und Literaturwissenschaften mit der Fremdsprachendidaktik diskutiert wird, weil sie zwingend notwendig ist, ist davon im Alltag an deutschen Hochschulen wenig zu merken. Auch wenn dies sicher zum Teil daran liegt, dass die Fachdidaktik (etwa durch entsprechende Lehrstühle und Stellen) noch keine allzu lange Tradition hat oder auch längere Vakanzen vorhanden sind, fehlen gleichwohl gemeinsame und vor allem sichtbare Aktivitäten und Projekte. Aus Sicht von Linguistik und Fachdidaktik erfolgt beispielsweise die Vermittlung linguistischer Inhalte an der Universität meist ohne Berücksichtigung des Schullebens bzw. des Schulunterrichts; Methoden aus der Fachdidaktik werden selten konkret auf linguistische Inhalte angewandt – dies wäre jedoch für die Lehrerbildung besonders wichtig. Zudem sind unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze in der Linguistik und Fachdidaktik festzustellen, die zu weiteren Problemen bei der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte führen.

Junge Lehrkräfte, Referendare und auch Lehramtsstudierende müssen – etwa im Kontext der Inklusionsforderungen – mehr denn je auf die im Fremdsprachenunterricht auftretenden Herausforderungen, in dem verstärkt der einzelne Lerner mit seinen individuellen Bedarfen und Bedürfnissen betrachtet wird, vorbereitet werden. Umso wichtiger ist es, dass Linguistik (aber auch andere Fachwissenschaften) und Fachdidaktik stärker aufeinander zugehen. Es stellt sich hierbei jedoch konkret die Frage der Art und Weise der Zusammenarbeit: Ist eine linguistische Fachdidaktik der beste Ansatz, um der eben genannten Herausforderung gerecht zu werden, oder eher eine fachdidaktische Linguistik, oder sollte von zwei kooperierenden Bereichen (also Fachdidaktik und Linguistik separat) ausgegangen werden? Welcher Ansatz erscheint für die Lehrerbildung am sinnvollsten? Wie könnten sich Schnittstellen zwischen der Didaktik und der Linguistik ergeben und welche Kenntnisse sind aus dem Bereich der Linguistik für zukünftige Lehrkräfte besonders wichtig und hilfreich?

Die Frage ist durchaus brisant, angesichts einer steigenden Tendenz, Stellen an deutschen Hochschulen auszuschreiben, in denen Linguistik und Fremdsprachendidaktik konvergieren, da von den entsprechenden Stelleninhaberinnen und -inhabern entsprechende Kompetenzen erwartet werden.

Im vorliegenden Beitrag geht es insbesondere darum, Möglichkeiten einer Optimierung der Zusammenarbeit zu skizzieren und Schnittstellen der Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Fachdidaktik zu diskutieren. Es geht schließlich um die Frage nach den Inhalten, Verfahren und Methoden, die zukünftige Lehrkräfte für notwendig erachten, um sich besser auf den Schulalltag vorbereitet zu fühlen. Die Diskussion erfolgt auf Basis der Ergebnisse einer empirischen Studie in Form einer Erhebung, die an den Universitäten in Potsdam, Münster und Mainz im Wintersemester 2014/2015 durchgeführt wurde. Befragt wurden Lehramtsstudierende der Fächer Französisch, Spanisch und Italienisch, um konkrete Probleme und Herausforderungen für die Lehrkräfteausbildung in die angestrebte Diskussion miteinfließen zu lassen.

2. Kooperation *versus* Abhängigkeiten: Linguistische Fachdidaktik? Fachdidaktische Linguistik? Oder Fachdidaktik und Linguistik?

Seit einigen Jahren gewinnt die Fachdidaktik in der Romanistik an Bedeutung. Dies zeigt sich u.a. durch eine steigende Zahl von Stellenausschreibungen¹, die eine Erhöhung des Personalschlüssels im akademischen Mittelbau und neu eingerichtete Professuren zum Ergebnis haben sowie auch durch eine deutlichere Präsenz von Lehrveranstaltungen in den Studienordnungen. Im Vergleich zu den traditionellen Fachwissenschaften ist die Bedeutung aber nach wie vor marginal, wenn man allein bei den Universitäten Lehrstühle, Professuren und Mittelbaustellen vergleicht. Zudem werden dem fachdidaktischen wissenschaftlichen Personal häufig eine zu enge fachliche Eingrenzung, zu wenig definierte Konturen und eine zu geringe fachliche Vertiefung bzw. Verknüpfung von verschiedenen Inhalten vorgeworfen (vgl. hierzu u.a. die vorliegende Untersuchung, siehe Kapitel 3). Diese Probleme ergeben sich aufgrund einer unterschiedlichen Gewichtung der fachdidaktischen Ausbildung von Bundesland zu Bundesland, der Haltung von Lehrenden anderer Fachdisziplinen gegenüber der Fachdidaktik, und der Tatsache, dass Dozenten und Professoren der Fachdidaktik vorwiegend selbst ursprünglich aus den klassischen Kerndisziplinen der Literatur- und Sprachwissenschaft stammen. Allein aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie eigentlich die Fachdidaktik künftig ausgerichtet sein soll. Betrachtet man Fachdidaktik und Sprachwissenschaft, ergeben sich daraus resultierend folgende denkbare Kombinationen: linguistische Fachdidaktik, fachdidaktische Linguistik oder nach wie vor getrennt als Fachdidaktik und Linguistik.

Um Synergien zu entdecken, muss erst einmal der Gegenstand der jeweiligen Disziplinen abgegrenzt werden. Eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Konzepte von Linguistik und Fachdidaktik ermöglicht es, Schnittstellen herauszuarbeiten, die

1 Vgl. allein die Ausschreibungen im Jahr 2016 auf romanistik.de.

einerseits für Forschungsprojekte interessant sein können, gleichzeitig aber auch für Studierende Brücken zwischen den beiden Disziplinen herstellen. Bußmann (2002, S. 409, 640) führt aus, dass es sich bei der Linguistik um eine deskriptive Disziplin handelt, der es im Gegensatz zur Fremdsprachenvermittlung nicht primär um ein normatives Verständnis von Sprache geht oder um eine Bewertung der sprachlichen Performanz als richtig oder falsch. Sie ist primär deskriptiv und befasst sich mit der Sprache als System und der Sprache im Gebrauch. Zudem analysiert sie die Bestandteile, Einheiten und Bedeutungen von Sprache. Da die menschliche Sprache ein Zeichensystem bildet (Saussure 1995, S. 97–00), handelt es sich um eine Teildisziplin der Semiotik, die ihre Ergebnisse in integrierten Modellen und mittels einer formalisierten Metasprache wiedergibt. Das Interesse für universelle Gesetzmäßigkeiten steht der Untersuchung von einzelsprachlichen Problemen gegenüber (vgl. Linke, Nussbaumer & Portmann, 2001, S. 1–10). Hieraus ergibt sich als Übertragung, dass die Linguistik sprachliche Strukturen beschreibt und darauf aufbauend Modelle zur Sprachbeschreibung erarbeitet unter Berücksichtigung unterschiedlicher Parameter und Variablen, die oft aus angrenzenden Disziplinen stammen. Im Fokus steht dabei der reale Sprachgebrauch, der sich in Folge von Sprachwandelprozessen oftmals weit von der präskriptiven Norm entfernt haben kann, sodass eine Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Norm besteht. Man denke hierbei beispielsweise an die diglossischen Tendenzen zwischen gesprochenem und geschriebenem Französisch (vgl. Massot, 2008) und brasilianischem Portugiesisch (vgl. Kato, 2005; Preti, 1994, S. 30). Außerdem befasst sich die Sprachwissenschaft u.a. mit der Genese und Geschichte von Sprachen, ihrer Wahrnehmung, Produktion, kognitiven Verarbeitung und dem Erlernen von Sprachen sowohl in ihrer geschriebenen als auch in ihrer gesprochenen Form. Die Fachdidaktik hingegen definiert Fäcke (2011, S. 2) wie folgt:

Fachdidaktik ist eine wissenschaftliche Disziplin, die Inhalte, Begründungen und Zielsetzungen fachbezogenen Lehrens und Lernens sowie methodische Umsetzungen zum Gegenstand hat und analysiert. Sie befasst sich mit Lehr-/Lernsituationen in schulischen und anderen institutionellen Zusammenhängen.

Köhnlein (2004, S. 140) führt zudem an, dass es sich um „die Wissenschaft vom pädagogisch angeleitete[n] institutionalisierte[n] Lehren und Lernen fachlich bezogener Inhalte, Methoden, Prinzipien und Aspekte“ handelt. Aus diesen Definitionen bzw. didaktischen Ansätzen (vgl. hierzu etwa auch Arnold, 2001 oder Butzkamm, 2004) ist erkennbar, dass die Fachdidaktik nicht nur ‚Fachdidaktik‘ sein kann; sie ist von den fachwissenschaftlichen Inhalten abhängig, da sie zum Ziel hat, die erworbenen Kenntnisse und Einsichten aus den Fachwissenschaften einem modernen Fremdsprachenunterricht gerecht zu modellieren. Auch Decke-Cornill/Küster (2015, S. 2) erläutern, dass das „Lehren im Mittelpunkt von Didaktik“ steht. Hierbei wird von mindestens einer dreifachen Ausrichtung ausgegangen, in der zwischen der „lehrende[n] Instanz“, dem „lehrreiche[n] Thema“ und dem „Gegenüber“ unterschieden wird. Unbenommen ist dabei, dass der Prozess des Lernens grundsätzlich im Fokus jeder Lehrtätigkeit stehen sollte. Fakt ist aber, dass der Gegenstandsbezug den

nötigen Inhalt der Fachdidaktik darstellt. In fachdidaktischen Grundlagenwerken wird schließlich nicht umsonst auch ein Bezug zu anderen fachwissenschaftlichen Bereichen thematisiert. Im Kapitel 1.1 von Haß, 2006 wird beispielsweise konkret „Englisch im Spannungsfeld der Bezugswissenschaften“ (Haß, 2006, S. 10–15) behandelt und somit werden in dem Grundlagenwerk Bezüge zur Linguistik, Literaturwissenschaft oder Kulturwissenschaft hergestellt. Daher stellt sich auch die Frage, ob eine fachdidaktische Linguistik oder linguistische Fachdidaktik beispielsweise für zukünftige Lehrkräfte vielleicht sinnvoller wäre (vgl. hierzu die empirische Untersuchung in Kapitel 3) als derzeitige Herangehensweisen, die keine expliziten Verknüpfungen in den Lehrveranstaltungs-konzeptionen vorsehen. Ausnahmen hierzu bilden heutzutage lediglich explizites persönliches Engagement und Motivation von Lehrenden sowie teils Kooperationen durch gemeinsame fachliche Schwerpunkte zwischen Fachdidaktikerinnen/Fachdidaktikern und Linguistinnen/Linguisten. Die erforderliche Transferleistung zwischen linguistischen und fachdidaktischen Inhalten können Lehramtsstudierende in der Regel nicht alleine bewerkstelligen. Sie wird jedoch – wie bei den Ergebnissen unten zu sehen sein wird – seitens der Studierenden von der Lehre erwartet, da sie sich derzeit auf den späteren Unterrichtsalltag nur bedingt vorbereitet fühlen.

In der Didaktik/Fremdsprachendidaktik wurden einige wichtige Untersuchungen durchgeführt, in denen bereits im Unterricht tätige Lehrkräfte zu einem bestimmten Sachverhalt befragt wurden (vgl. hierzu etwa Caspari, 2003, Frevel, 2008 oder Heyder & Schädlich, 2015). Befragungen von Lehramtsstudierenden, also zukünftigen Lehrkräften, in denen diese ganz konkret danach gefragt werden, wie ein konkreter Sachverhalt eingeschätzt wird und auch welche Erwartungen sie haben, gibt es dagegen kaum (abgesehen von den Lehrevaluationen oder Befragungen durch die jeweilige Fachschaft). Das ist bedauerlich, denn Studierende haben im Sinne ihrer Lehramtsausbildung konkrete Vorstellungen, aber auch Bedarfe und Bedürfnisse, wie zum Beispiel die Kooperation zwischen Fachdidaktik und Linguistik bewertet wird. Dasselbe gilt sicherlich auch für die Literaturwissenschaft, die jedoch nicht im Fokus unserer Studie stand und folglich hier ausgeklammert werden muss.

Bezugnehmend auf unser Untersuchungsvorhaben kann man folgende Abgrenzung der drei Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Fachdidaktik vornehmen: Im Fall einer „linguistischen Fachdidaktik“ liegt der Fokus auf der Sprachvermittlung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Die Vermittlung der Fremdsprache bezieht sich auf das Verständnis der sprachlichen Regeln und Strukturen, auf das Verständnis des Spracherwerbs und der Strategien zum Erlernen einer Sprache sowie auf den Vergleich zur eigenen Sprache auf der Ebene der Sprachsysteme. Bei einer „fachdidaktischen Linguistik“ würde es sich wiederum um eine wissenschaftliche Disziplin handeln, die Funktion, System und Regeln der Sprache ermittelt und diese erklärt. Im Erklären derselben Aspekte besteht die Vermittlung von Sprache. In diesem Sinne müsste die Linguistik als Disziplin verstanden werden, die Modelle und Theorien entwirft, wie man Sprache am besten vermittelt. Durch den Wegfall des Adjektivs und die Nennung beider Disziplinen als Substantive besteht kein direktes Abhängigkeitsverhältnis mehr und

keine Determinationsrelation. Es geht um zwei eigenständige Bereiche, die in den Philologien eine beachtliche Überschneidungsstelle aufweisen, die zur Kooperation anregen müssten, da die Konturen innerhalb der Disziplinen an sich ja oft verschwimmen. Man denke an die Forschungsbereiche der Angewandten Sprachwissenschaft, den Spracherwerb (sowohl L1 als auch L2 und Fremdspracherwerb), an die Varietätenlinguistik und die Translatologie – sofern man diese bei der Linguistik verordnen möchte.

Eine stärkere Kooperation beider Bereiche würde auch den Schulunterricht optimieren, denn z.B. in Deutschland erfolgt das Erlernen des Spanischen immer noch über die peninsulare Norm und im Fall des Französischen wird die mögliche Existenz anderer Varietäten auf dem Weg zur Herausbildung möglicher normativer Zentren eher ignoriert.² Auch diasystematische Markierungen (vgl. Koch & Oesterreicher, 2011, S. 15) zum Beispiel im Fall von Jugendsprache werden in der Regel nicht ausreichend sorgfältig differenziert, um den Lernenden eine ausreichende Kompetenz zur eigenständigen Verwendung zu vermitteln. Des Weiteren würde ein besseres und systematisches Verständnis von Spracherwerbsprozessen und den Auswirkungen von Sprachkontakt und Interferenzen eine bessere didaktische Aufbereitung des Lehrstoffs an Schulen ermöglichen und (künftigen) Lehrkräften wichtige *Tools* für den Unterricht mit auf den Weg geben.

3. Empirische Untersuchung

Die Vorstellungen von Fachvertretern, wie eine mögliche Kooperation aussehen könnte, müssen sich nicht notwendigerweise mit jenen der Studierenden decken. Doch sind Letztere die ‚Nutznießer‘ der Lehrveranstaltungen und um deren Ausbildung geht es im Lehramtsstudium, sodass wir im vorliegenden Beitrag unseren Fokus auf die Wahrnehmung der Studierenden legen und die Ergebnisse zu den curricularen Anforderungen einer stärkeren Vernetzung zwischen den Teilbereichen der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik im Studium von Lehramtskandidaten und -kandidatinnen in Bezug setzen wollen. Die Studie ist als eine Pilotstudie einzustufen, dennoch sollten bereits hier unterschiedliche Bundesländer mit unterschiedlichen Curricula für das Lehramt berücksichtigt werden. Es wurden Studierende der Universitäten Potsdam, Münster und Mainz befragt, in denen in den Studien- und Prüfungsordnungen der romanistischen Lehramtsfächer die Präsenz der didaktischen Lehrveranstaltungspflicht im Bereich des Bachelorstudiums ganz verschieden gehandhabt wird: Während in Mainz konkrete sprachdidaktische und literaturdidaktische Veranstaltungen innerhalb des Bachelorstudiums besucht werden müssen, sind diese Schwerpunkte in Potsdam und in Münster eher im Lehramtsmaster eingeordnet. Zugleich hat aber Potsdam als ehemalige Pädagogische Hochschule einen Ruf als gute Lehramtsausbildungsstätte. Durch die Befragung zukünftiger Lehrkräfte, die an diesen drei sehr verschieden ausgerichteten Hochschulen ausgebildet werden, soll die Zusammenarbeit von Linguistik und Fachdidaktik be-

2 Vgl. hierzu Polzin-Haumann, 2010, S. 668–669 und Pöll, 2005 und 2012 zu Unterschieden und Übereinstimmungen unterschiedlicher plurizentrischer Sprachkulturen.

leuchtet werden, um auch unterscheiden zu können, ob die Ausbildung an sich die Einstellung zur Zusammenarbeit zwischen den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik beeinflusst.

3.1 Untersuchungsansatz und Untersuchungsgruppe

Die empirische Untersuchung erfolgte in Form einer Fragebogenerhebung, die an den Universitäten in Potsdam, Münster und Mainz im Wintersemester 2014/2015 am jeweiligen Romanischen Seminar/Romanistikinstitut durchgeführt wurde. Es handelt sich um eine Befragung von Lehramtsstudierenden der Fächer Französisch, Spanisch und Italienisch in drei Bundesländern, wobei sich die Studierenden am Ende ihres Bachelorstudiums befanden. Es wurden 41 Studierende der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, 18 Studierende der Universität Potsdam und 20 Studierende der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster befragt.

3.2 Konkrete Ergebnisse aus Sicht der Lehramtsstudierenden

3.2.1 Bewertung der aktuellen Situation

Die in der vorliegenden Untersuchung befragten Lehramtsstudierenden, sowohl in Potsdam, Münster als auch in Mainz, gaben jeweils mehrheitlich an, dass sie sich durch ihre Studienkurse in der Romanistik (hier vor allem in der romanistischen Linguistik) nicht gut auf den künftigen Schulalltag bzw. Schulunterricht vorbereitet fühlen (siehe Abbildung 1). In den Unterpunkten der Betreuung durch Dozenten in den Seminaren, bei schriftlichen Arbeiten, durch Informationsmaterial, durch Informations- und Diskussionsveranstaltungen sind nur sehr wenige Studierende der Meinung, dass eine ausreichende Vorbereitung auf die Schule vorgenommen würde.

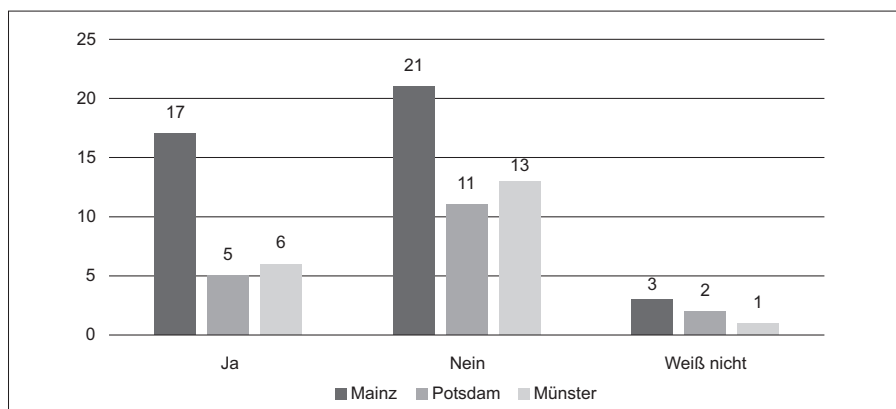


Abb. 1: Vorbereitung auf den zukünftigen Schulalltag („Fühlen Sie sich gut vorbereitet?“)

Bei der Einschätzung der konkreten fachlichen Umsetzung, in dem Sinne, dass beispielsweise Methoden aus der Fachdidaktik auf linguistische Inhalte angewandt werden, geben sehr viele Studierende (etwa jeweils knapp zwei Drittel) an, dass dies in ihren Seminaren bzw. durch ihre Dozenten nicht vorgenommen werde.

Während alle befragten Studierenden aus Münster angaben, dass (ausgenommen einführende didaktische Veranstaltungen) keine konkreten anwendungsbezogenen sprachdidaktischen Seminare/Übungen/Vorlesungen am Romanischen Seminar angeboten werden, ist dieses Angebot in Mainz und in Potsdam laut Aussage der Studierenden immerhin stellenweise gegeben. Die Studierenden erklärten, dass hier die Möglichkeit bestünde, stellenweise ist es in den einzelnen Fächern sogar in den Studienordnungen festgeschrieben, an solchen speziell konzipierten Veranstaltungen teilzunehmen. Bei diesen Ergebnissen muss beachtet werden, dass Vakanzen, die sich bei Professuren oder Mitarbeiterstellen ergeben, zu diesen Wertungen beigetragen haben mögen.

3.2.2 Kooperation zwischen den einzelnen Bereichen – Wahrnehmung durch die Studierenden

In allen drei Bundesländern erklärten die Studierenden, dass beide Fachdisziplinen, also die Linguistik und die Fachdidaktik, wichtig und sinnvoll seien. Würde die Wahl bestehen, ob eher in der Linguistik fachdidaktische Themen oder in der Fachdidaktik linguistische Inhalte vermittelt werden sollten, ist eine Tendenz erkennbar: Sowohl in Mainz als auch in Potsdam präferieren die Studierenden der Romanistik, dass eher konkrete linguistische Inhalte in der Fachdidaktik behandelt werden sollten als fachdidaktische Themen in der Linguistik. Die befragten Studierenden aus Münster sind sich uneinig, die eine Hälfte spricht sich für die erste Option, die andere für die zweite aus. Bei allen drei Universitäten fällt jedoch auf, dass eine erhebliche Anzahl an Studierenden sich nach wie vor für eine Trennung der beiden Fächer ausspricht (siehe Abbildung 2):

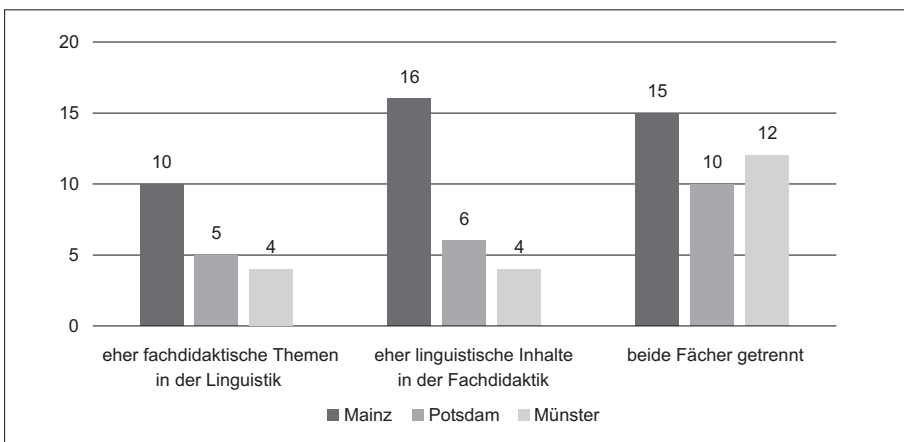


Abb. 2: Verbindung zwischen Linguistik und Fachdidaktik

Bei konkreten Nachfragen wird wiederum erkennbar, dass die Selbständigkeit der beiden Bereiche zwar nach Meinung der Studierenden gegeben sein sollte, eine Kooperation zwischen diesen jedoch gewünscht bis gar gefordert wird. Die derzeitige Zusammenarbeit wird von den Studierenden explizit bewertet: So wird stellenweise angeführt, dass in Mainz und Potsdam die Zusammenarbeit – etwa in Bezug auf die Veranstaltung gemeinsamer Konferenzen, die Planung gemeinsamer Seminare, die Zusammenarbeit zwischen den Dozenten etc. – fruchtbar, produktiv, kollegial und kooperativ erscheine. In Münster ist dies kaum wahrnehmbar.

Bei der vertieften Nachfrage, ob beispielsweise konkrete sprachliche Phänomene mit Relevanz aus linguistischer Sicht in der jeweils studierten Fremdsprache (z.B. die Verwendung des *indefinido* oder der Objektpronomen im Spanischen, die Adjektivstellung oder die Verwendung des *passé simple*, *passé composé* und *imparfait* im Französischen etc.) in der Fachdidaktik behandelt und aufgezeigt, und ob Strategien zur Vermittlung dieser im Unterricht vorgestellt werden, verneinen die Studierenden in allen drei Bundesländern dies mehrheitlich. Nur vereinzelt wird angegeben, dass sprachliche Phänomene, die einen Forschungsgegenstand der Linguistik darstellen und in entsprechenden Lehrveranstaltungen besprochen werden, auch in fachdidaktischen Veranstaltungen behandelt werden, mit Hinweisen, wie diese im konkreten Schulalltag integriert und vermittelt werden könnten.

3.2.3 Zukunft der Fachdidaktik im Lehramtsstudium

In diesem Kontext stellt sich auf Basis dieser Ergebnisse nun die Frage, welche Rolle die Fachdidaktik neben den traditionellen Fachwissenschaften einnehmen sollte. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erkennbar, wird seitens der Lehramtsstudierenden eher – wenn eine Verbindung überhaupt gewünscht ist – eine linguistische Fachdidaktik als eine fachdidaktische Linguistik erwartet. Die fachdidaktische Ausrichtung der Linguistik selbst wird weniger gewünscht. In diesem Kontext werden von den Studierenden sogar konkrete Vorstellungen formuliert. Bezogen auf eine fachdidaktische Linguistik in Münster meinte eine Probandin, dass es um die „Übermittlung von sprachlichen Phänomenen durch bestimmte Methoden“ gehe. Eine Probandin aus Potsdam fürchtete, dass es dann nur zwei oder drei Seminarsitzungen zur Fachdidaktik geben würde. Unter einer linguistischen Fachdidaktik stellen sich die Studierenden vor, dass es dann „im Fachdidaktikseminar konkret um die Einbringung linguistischer Phänomene in Bezug auf Unterrichtsgestaltung geht. Mit konkreten Beispielen und Methoden“ (Mainz, 23–28, weiblich, Studienfach Französisch). Oder, dass „[s]prachliche Inhalte [...] in der Fachdidaktik behandelt bzw. in der Didaktik integriert [werden]“ (Potsdam, 23–28, weiblich, Studienfach Spanisch).

Eine ideale Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Fachdidaktik innerhalb der Romanistik wird von einigen befragten Lehramtsstudierenden sehr ausführlich skizziert. Folgende ausgewählte Aussagen stehen hierfür exemplarisch:

- (1) „Eine Zusammenarbeit, die für den späteren Beruf hilfreich ist, wäre ideal. Wie sollte man die sprachliche Realität in der Schule präsentieren und vermitteln? Bisher wird der Fokus auf allgemeine Fragen gestellt, die einzig Relevanz für eine Benotung in der Uni hat!“ (Potsdam, 23–28, männlich, Sp.)
- (2) „Es wäre von Vorteil, wenn Dozenten sich mehr untereinander absprechen würden. Gut fände ich auch, wenn in der Fachdidaktik erklärt wird, wie man schwierige Inhalte der Linguistik mit welchen Methoden am besten vermittelt.“ (Potsdam, 18–22, weiblich, Fr.)

Die Beispiele (1) und (2) zeigen sehr deutlich, dass eine Kooperation bzw. Absprachen und eine Vernetzung von den Studierenden eingefordert werden. Es wird explizit gewünscht, dass konkrete linguistische Inhalte in fachdidaktischen Veranstaltungen aufgegriffen werden und ihre Vermittlung hier dann im Fokus stehen sollte. Die Lehramtsstudierenden in Beispiel (3) und (4) gehen sogar so weit, die „Linguistik“ im Sinne der Lehramtsausbildung gegenüber der Fachdidaktik zurückzustufen, da die Studierenden sogar explizit anführen, dass der Mehrwert von Lehrveranstaltungen im Bereich der Linguistik den Studierenden nicht immer deutlich wird:

- (3) „Es ist durchaus sinnvoll, allgemeine Linguistik zu unterrichten, aber da wir als Lehramtsstudierende nicht die Zeit haben, um ‚jedes‘ Phänomen im Detail zu erlernen, sind die momentanen detaillierten Linguistik-Seminare nicht geeignet.“ (Mainz, 18–22, weiblich, Sp.)
- (4) „Die Kurse, die nur auf Linguistik bezogen sind, helfen uns nicht besonders. Es müssen Kurse angeboten werden, die die Linguistik mit der Fachdidaktik verbinden und auf unseren späteren Beruf als Lehrer ausgerichtet sind. Es ist für uns viel wichtiger, zu wissen, wie man bestimmte Inhalte vermittelt.“ (Mainz, 23–28, weiblich, Fr./Sp.)

Während in den Aussagen (3) und (4) eher die Frage nach dem Nutzen der „Linguistik“ erkennbar war, ist hingegen in Beispiel (5) deutlich sichtbar, dass auch die „Fachdidaktik“ von einigen Studierenden als noch nicht wirklich stark und eigenständig wahrnehmbar eingestuft wird:

- (5) „Erstmal muss der Bereich ‚Fachdidaktik‘ entwickelt werden. Dann würde ich mir spezifische Kurse wünschen, die das Erlernte aufgreifen und dabei helfen, dieses Wissen an Schüler zu vermitteln.“ (Münster, 18–22, weiblich, Sp./Frz.)

Die Wahrnehmung der Studierenden ist – und zwar an allen drei Universitäten, auch wenn die fachdidaktische Ausbildung im Bachelor unterschiedlich ausgerichtet ist –, dass die Lehrveranstaltungen zu wenig darauf ausgerichtet sind, Bezüge zwischen der Erforschung des realen Sprachgebrauchs in all seinen Sprachvarietäten (vgl. Koch & Oesterreicher, 2011, S. 15–19) und der Vor- und Aufbereitung der Einsichten im Hinblick auf einen Fremdsprachenunterricht herzustellen. Der Fremdsprachenunterricht soll eine reale gebräuchliche Sprache vermitteln, die es den künftigen Lehrkräften erlaubt, Schülerinnen und Schüler auf den Gebrauch der erlernten

Sprache in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten, mit unterschiedlichen Adressaten und in unterschiedlichen Räumen im Fall von plurizentrischen Sprachen vorzubereiten (Beispiel 1 & 3). Doch die traditionellen Kerngebiete der Linguistik werden immer noch weitestgehend mit zu geringem Praxisbezug vermittelt, so dass die Studierenden mit ihren erworbenen Kenntnissen in Morphologie, Syntax, Phonetik/Phonologie, Semantik und Pragmatik wenig oder nichts in ihrer späteren Aufgabe als Sprachvermittler anfangen können (Beispiel 2) – zumindest gefühlt. Hier wäre es wichtig Brücken herzustellen, indem man Transferleistungen anleitet (Beispiel 2 & 4). Ein weiteres Problem betreffend die Fachdidaktik scheint in ihrer Selbstwahrnehmung als wissenschaftliche Disziplin und ihrem Verständnis zu liegen: Die Dozenten der Fachdidaktik der romanischen Sprachen sind häufig ausgebildete Linguistinnen und Linguisten, Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftler, was meistens den Zugang zu der einen Fachwissenschaft erleichtert, zur anderen hingegen erschwert. An Universitäten, wo die Fachdidaktik vor allem durch abgeordnete Lehrerinnen und Lehrer abgedeckt wird, erscheint es zudem problematisch, dass hier kaum Spielraum für Forschung vorhanden ist, die jedoch existenziell zur Etablierung und Behauptung des Faches ist. Außerdem befinden sich die Lehrenden an den Hochschulen oftmals in dem Spannungsfeld zwischen der eigenen fachlichen Ausrichtung und dem, was sie selbst im Studium gelernt haben und der Herausforderung, neue Forschungsgebiete für eine neue Disziplin zu gestalten, um diese besser abzugrenzen und zu konturieren (Beispiel 5). Diese Interpretation soll keineswegs zu einer Aufweichung der Grenzen zwischen den Fächern führen, vielmehr sollte das Spektrum an Lehrveranstaltungen in der Linguistik dahingehend diversifiziert werden, dass zunehmend Lehrveranstaltungen, die linguistische Fragestellungen unter Berücksichtigung von Erwerbsproblemen (besonders auch des Fremdsprachenerwerbs) berücksichtigen, angeboten werden. Die Fachdidaktik sollte im Rahmen der Sprachvermittlungskompetenzförderung stärker in der Linguistik diskutierte Probleme aufgreifen und didaktisch aufbereiten – was trotzdem natürlich nur eine Teilaufgabe der Fachdidaktik der romanischen Sprachen ist, die ein sehr breites Spektrum bedient.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung zum Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaften (hier Linguistik) aus Sicht der Lehramtsstudierenden in drei verschiedenen Bundesländern hat eindeutig ergeben, dass eine Kooperation zwischen den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik vermehrt gewünscht wird. Hierfür müsste eine verstärkte Verzahnung zwischen (theoretischen) Inhalten und (praktischer) Umsetzung erfolgen. Den Studierenden geht es um eine solide theoretische Basis und ein dazugehöriges erforderliches Instrumentarium, um dies auf die reale Sprachvermittlung in der Schule anwenden zu können. Die Anwendbarkeit des theoretischen Wissens aus der Linguistik in Forschung und Lehre müssten also nach Wunsch der Lehramtsstudierenden stärker in den Vordergrund treten. Hier

wurde von den Studierenden aus unterschiedlichen Perspektiven formuliert, dass schlichtweg die Brücken fehlen. Der Dialog zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik muss daher intensiviert werden. Auch wenn die fachlichen Konturen nach wie vor sichtbar sein sollten, darf sich die Sprach- und Literaturwissenschaft in der Romanistik angesichts der Studienrealitäten einerseits nicht in einen elitären Elfenbeinturm der Universität zurückziehen. Andererseits ist die Schärfung der Konturen der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin in der Romanistik dringend erforderlich. Eine Emanzipation als eigenständiges Fach durch stärkere Konturierung der Ziele und Gegenstände und eine Öffnung für interdisziplinäre Arbeit werden von der Fachdidaktik zu Recht erwartet. Die Fachdidaktik sollte daher von der „traditionellen“ Romanistik als Chance und nicht als Bedrohung wahrgenommen werden – sie stellt demnach ein weiteres Forschungsfeld im „Weinberg“ (Oesterreicher, 2009) der Romanischen Philologie dar. Wie den Wünschen der Studierenden zu entnehmen ist, geht es um eine stärkere Abgrenzung innerhalb der Fachdisziplin und ein größeres Angebot an Schnittstellenkursen (u.a. Grammatiktheorie und Grammatikvermittlung; Spracherwerb – L1 und Fremdspracherwerb; Problemgebiete der französischen/spanischen/italienischen Grammatik: Beschreibung, Diskussion und Vermittlung). Es geht schließlich um Fachdidaktik und Linguistik als eigenständige, sich gegenseitig befruchtende Wissenschaften, in denen innerhalb der Linguistik der Erwerb von theoretischen Grundkenntnissen zur Analyse und zum Verständnis von Sprache auf den verschiedenen Ebenen erfolgt, linguistische Theorien, Ansätze und Modelle vorgestellt, aber auch das Verständnis von Spracherwerb, -entwicklung, Wandel, Geschichte und Sprachverwendung vermittelt wird. Innerhalb der Fachdidaktik der romanischen Sprachen geht es demnach um Techniken, Modelle und Theorien zur Vermittlung von Fremdsprachen und den damit verbundenen Kulturen und Literaturen, eine Entwicklung und Optimierung von Lern- und Vermittlungsstrategien unter Berücksichtigung der Einsichten der jeweiligen Fachwissenschaften und eine Herstellung sprachvergleichender, intertextueller und interkultureller Bezüge.

Literatur

- Arnold, R. (2001). Didaktik – Methodik. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 72–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen (u.a.): Francke.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Fäcke, C. (2011). *Fachdidaktik Spanisch*. Tübingen: Narr.
- Frevel, C. (2008). Französischunterricht heute – Eine Lehrerrolle im Wandel? In C. Fäcke, W. Hülk & F.-J. Klein (Hrsg.), *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann* (S. 55–66). Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Haß, F. (2006). *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.

- Heyder, K. & Schädlich, B. (2015): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In E. M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme.
- Kato, M. (2005): A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira & A. S. Lemos (Hrsg.), *Ciências e linguagem: trinta anos de ensino e investigação* (S. 131–145). Braga: CEHUM.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania*. Französisch, Italienisch, Spanisch. Berlin, New York: de Gruyter (Romanistische Arbeitshefte; 31).
- Köhnlein, W. (2004): Fachdidaktik. In R. W. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik* (S. 140–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P. R. (2001): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Narr (Reihe Germanistische Linguistik; 121).
- Massot, B. (2008): *Français et diglossie. Décrire la situation linguistique française contemporaine comme une diglossie: arguments morphosyntaxiques*. Diss. Université Paris 8, Vincennes-Saint Denis.
- Oesterreicher, W. (2009): Der Weinberg des Textes. Die Philologie und das Projekt ‚Textwissenschaft‘ im Horizont einer sozialen Semiotik. *Germanisch-Romanische Monatsschrift* 59/1, 81–118.
- Pöll, B. (2001): Essai de standardologie comparée: quelques éléments pour une comparaison de l’espagnol et du portugais européens et américains. *Revue belge de philologie et d’histoire* 79, 907–930.
- Pöll, B. (2012): Situaciones pluricéntricas en comparación: el español frente a otras lenguas pluricéntricas. In F. Lebsanft, W. Mihatsch & C. Polzin-Haumann (Hrsg.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (S. 29–45). Frankfurt am Main: Vervuert/Iberoamericana.
- Polzin-Haumann, C. (2010): À propos de la constitution de la norme dans l’enseignement des langues. In M. Iliescu, H. Siller-Runggaldier & P. Danler (Hrsg.), *Actes du XXV^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes. Innsbruck 2007* (S. 663–672). Berlin, New York: de Gruyter.
- Preti, D. (1994): *Sociolingüística: os níveis da fala*. São Paulo: Universidade de S. Paulo.
- Saussure, F. (1996): *Cours de linguistique générale*. Publié par Ch. Baily et A. Séchehaye avec la collaboration de A. Riedlinger. Édition critique préparé par T. de Mauro. Postface de J.-L. Calvet. Paris: Payot.

II. Theorien

Second Language Teaching from the perspective of Second Language Acquisition Research

Opportunities and challenges for Romance Languages

1. Introduction

This paper was presented as a plenary session at the conference *Perspektiven der romanistischen Fachdidaktik* organized at the University of Salzburg, Austria, in October 2015. This conference gathered researchers, teacher educators and language teachers in order to discuss and share work on the didactics of Romance languages in German-speaking countries. The aim of this presentation was to contribute to the general theme of the conference by approaching the didactics of Romance languages from the perspective of second language acquisition (SLA) research. When discussing the relationship between these two disciplines, I wanted to highlight the possible contributions that SLA research can make to the domain of second language teaching (SLT) in general, with particular reference to the teaching and learning of Romance languages in the European context.

Henceforth, the term L2 will be used as an umbrella term for languages that are acquired after the first language (L1), even if in chronological terms the L2 can indeed be a third, fourth or fifth (...) language. When compared to L1 acquisition, whether monolingual or bilingual, the underlying learning conditions for L2 acquisition are clearly distinct (Lightbown & Spada, 2013). First, at least one but often several languages are already present in the mind of the learner at the onset of L2 acquisition. In the European context, English is often learnt from an early school age as the first L2, followed by other languages (including the Romance languages) taught at school from approximately age eleven or twelve. Thus, the typical L2 learner is older than the L1 learner at the outset of acquisition. Furthermore, the L2 learner often has a more limited exposure to the target language than the young L1 learner. If the L2 is learnt in the school context, we are talking about a couple of hours of exposure per week (Defays, 2003; Lightbown & Spada, 2013).

As illustrated in Figure 1, L2 acquisition can occur in different contexts, ranging from informal learning environments (in the street or at the work place) to more formal learning contexts such as the L2 classroom. This paper is focusing on the latter. Keeping this in mind, we will now approach the two disciplines of interest, namely SLA and SLT.

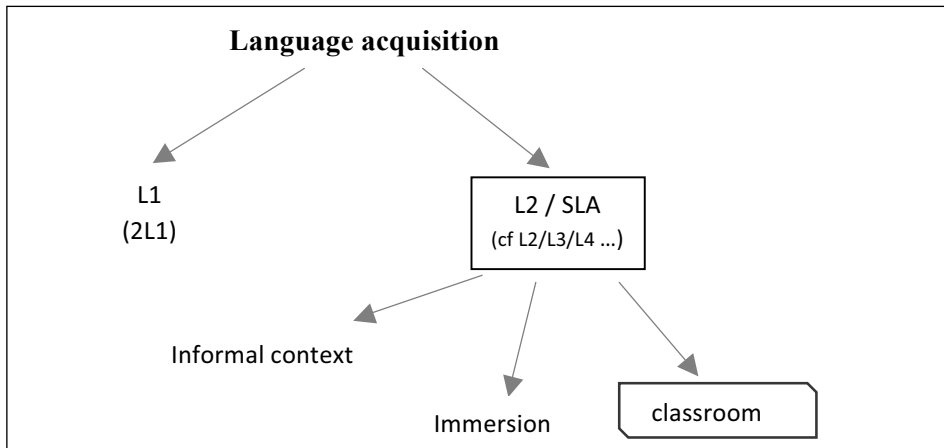


Figure 1: Language acquisition in different learning contexts

2. Second language acquisition research and second language teaching

Concerning the relationship between SLA and SLT, one would perhaps believe that there is a natural connection between how languages are learned and how languages are taught. From the perspective of many students, for instance, the acquisition and teaching of the L2 are processes that go hand in hand. From a historical perspective, however, SLA and SLT are two distinct disciplines with different origin and focus.

Research on language acquisition developed during the first half of the 20th century as part of linguistics. In this scientific discipline, the main interest was the mechanisms involved in children's first language acquisition, a focus that later spread to the subsequent acquisition of several languages later in life. In the linguistic field, researchers wanted to describe the developmental processes in L1 and L2 speakers and in the latter case compare the L2 development to that of native speakers. A second goal was to explain the documented linguistic development and to understand the driving forces behind it (VanPatten & Williams, 2007). Therefore, SLA has always been guided by a theoretical approach to fundamental questions such as (1) and (2):

- (1) *How does the L2 develop?*
- (2) *Why does the L2 develop in this way?*

SLT, on the other hand, is a much older discipline that goes all the way back to the teaching of Latin in ancient times. Over the centuries, different languages have been the focus of instruction and various methods have been favored in different pedagogical approaches. As a whole, the origins of this discipline and of research on language teaching have strong connections to pedagogy and didactics where the main interest has been to investigate different teaching techniques that could be used in order to influence the language learning process. This language teaching side has always had focus on practical issues when looking for answers to questions such as (3) and (4).

- (3) What should we teach in order to enhance language learning?
- (4) How should we teach in order to influence the language learning process?

In summary, SLA research has always been focused on the natural mechanisms driving the language acquisition process and from the start this scientific discipline did not take any particular interest in language teaching. In the language teaching discipline, on the other hand, most teaching materials and teacher manuals were developed based on old traditions and different pedagogical schools rather than on SLA research. Véronique (2005; 2009) argues that the lack of communication between these two disciplines is problematic because teaching that is not adapted to what we know of the natural mechanisms of language acquisition is running the risk of being inefficient. Ellis and Shintani push the conclusions even further. They proclaim that “good teaching is teaching that proceeds in accordance with how learners learn. Instruction that is not compatible with the way L2 acquisition takes place cannot be successful” (Ellis & Shintani, 2014, p. 27). This might indeed be considered a strong claim. However, the authors are obviously not suggesting that successful language instruction is impossible. Rather, they are addressing the relation between language teaching and language learning and the general observation, confirmed by many teachers, that in the language classrooms there is often a mismatch between what teachers teach and what learners learn. How can this be? The important point that Ellis and Shintani make here, and to which I would like to adhere, is that SLA research might in fact contribute to explaining learning outcomes of different methods and activities in the language classroom. Ellis and Shintani (2014) underline that both teachers and learners would benefit from sharing findings and discussions that relate to the specific conditions of L2 learning studied in SLA. In the following sections, we will return to the four questions cited above in order to investigate if and how findings in SLA research can contribute with an answer to them.

3. Important research findings in SLA

As already mentioned, a natural assumption in the language classroom would be that learners learn what they are taught. However, research in SLA suggests that this is not the case. Already in the early years of SLA, it was observed that, on the one hand, learners do not learn everything that teachers teach. On the other hand, learners seem to successfully learn things that are never taught (see for example Allwright, 1984). Thus, one of the main results in SLA is that L2 learners develop an internal linguistic system, also known as an *interlanguage* (Selinker, 1972), that follows its own logic. The term interlanguage underlines the dynamic nature of this linguistic system as well as its relative independence from the L1 of the learner and from the target language in the process of being acquired. Many researchers claim that the interlanguage is a language in its own right, not to be considered as an imperfect version of the target language, nor to be compared to the language of native speakers (Kramsch, 1993). Henceforth, when looking into some of the main findings

in SLA research during the last decades, we will focus on the spontaneous and automated language that learners use when communicating in the L2 and not on their explicit knowledge *about* the language they are acquiring.

3.1 What does L2 development look like?

A primary research goal in SLA has been to describe the development of the L2 over time. Three very general observations in relation to the description of the linguistic development of the interlanguage can be distinguished. The first point is linked to the *route* of acquisition whereas the two following points have to do with the *rate* and the *end-point* of L2 development.

- General developmental patterns (developmental sequences and stages)
- Inter- and intra-individual variation
- Influence from the L1 (and other L2s)

First of all, large amounts of empirical data support the fact that the interlanguage follows general developmental patterns. Specific developmental sequences have been observed for many linguistic phenomena over the last decades (Larsen-Freeman & Long, 1991; Lightbown & Spada, 2013), thus indicating a natural order of development. The metaphor of climbing a ladder is often used to describe how L2 learners build up their language competence in a step-by-step fashion. The systematic development of the interlanguage has proved to be fairly robust and followed by different learners, despite differences in L1 and in learning context (with or without teaching for example). An example of a well-established developmental sequence in the literature is that of negation, illustrated in Table 1 with data from Swedish learners of L2 French (Bartning & Schlyter, 2004).

At the beginning of acquisition (stage A), L2 learners of French will often use the anaphoric negation *non* as an answer to questions or in combination with different words, as illustrated in the example *Non vin* (no wine), meaning “I don’t want any wine”. This is a very simplified use of negation. At the next level (stage B), the French negation *ne...pas*¹ is used with a growing number of verbs even though its placement and form are often not target-like. With time, the use of negation is stabilized in the L2 learner (stage C) and appears in different positions in combination with the finite verb. At an even later stage (D), learners start using other negations than *ne...pas*, such as *ne...rien* (nothing), *ne...jamais* (never) or *ne...personne* (nobody) in a productive way. It is only at the most advanced stage (E) that L2 learners are also mastering structures such as a negated subject.

1 In spoken French, the first part of the negation (ne) is often omitted. Thus, the only obligatory negative element in spoken French is the post-verbal negator (pas), as in “*il mange pas*” (he eats NEG).

Table 1: The developmental sequence of negation in L2 French (Bartning & Schlyter, 2004)

Stage	EXAMPLE	TRANSLATION
A.	<i>Je non parler beaucoup</i> <i>Non vin</i>	I NO speak much (I don't speak much) NO wine (I don't want any wine)
B.	<i>Je ne pas parler français</i> <i>Nous a commencé pas</i>	I NOT speak French (I don't speak French) We have started NOT (We haven't started)
C.	<i>Il n'habite pas là</i> <i>Ils ont pas raison</i>	He NEG lives NOT there (He doesn't live there) They have NOT right (They aren't right)
D.	<i>Elle ne comprend rien</i> <i>Il n'est jamais venu hier</i>	She NEG understands NOTHING (She doesn't understand anything) He NEG came NEVER yesterday (He never came yesterday)
E.	<i>Mais personne ne le sait</i>	But NOBODY NEG knows it (But nobody knows it)

When developmental sequences for various linguistic features are gathered, researchers talk about successive developmental stages that learners go through on their way towards the target language. For instance, Bartning and Schlyter (2004) have suggested six successive stages of grammatical development for Swedish learners of L2 French based on more than twenty different morphosyntactic phenomena (see also Ågren, 2008; Prévost, 2009; Véronique, 2009, for L2 French). Importantly, these developmental stages are not strictly separated from each other. The development is gradual and during transition phases learners will use structures from different stages in parallel, before abandoning structures from the lower developmental stage. The gradual development can be seen as an increased frequency of new forms rather than a complete disappearance of earlier interlanguage structures.

The stages are incremental, they build on each other, and therefore L2 learners cannot skip one stage when moving up the ladder. As far as teaching is concerned, several studies reveal that it generally does not change the natural sequence of acquisition (Ellis & Shintani, 2014, p. 68). However, it has been found that instruction helps learners move more rapidly through the developmental stages, especially if it is well-timed and in synchrony with development (Pienemann, 2013; Keck & Kim, 2014).

Another important feature of L2 development, recognized by many language teachers, is variation in the use of linguistic structures, both between learners (inter-individual variation) and within one and the same learner (intra-individual variation) (Keck & Kim, 2014). This finding might at first seem to contradict the general developmental trends discussed above. However, the inter-individual variation observed in empirical data is more a question of speed than of differences in develop-

mental patterns. If we stick to the metaphor of the ladder, some learners climb more rapidly than others. Furthermore, learners differ in relation to the end-state, i.e. all learners do not reach the same proficiency level, even though they might learn the L2 under similar learning conditions. In fact, compared to L1 learners with a close to 100 percent success rate, most L2 learners do not reach the highest proficiency levels, even though some of them do (Defays, 2004; Lightbown & Spada, 2013). Finally, it has also been found that one and the same learner might have an inconsistent use of different structures during certain periods, resulting in intra-individual variation. However, this variation is not interpreted as a random use of different structures but rather as a typical sign of transition phases where the learner is moving from one developmental stage to the next, thus mixing structures from different stages during a period of time. The constant reorganization of the interlanguage system over time results in variable language use in the L2 learner (Keck & Kim, 2014).

Finally, SLA research also indicates that there is a certain influence from the learner's L1 on the development of the L2 (Odlin, 2003). The presence of one or more languages at the outset of acquisition is one of the major characteristics of L2 learning and, as observed in learners' pronunciation, vocabulary and grammar, this fact does not go unnoticed. Again, at least concerning the development of morpho-syntactic structures, this influence will above all affect the speed of development. The influence of the L1 on the development of the L2 can be positive and therefore accelerate the development of linguistic structures. Or it can be negative and thus delay the development of structures in the L2 that typically differ from those used in the L1. During the last decade, there has also been a growing body of research showing that not only the L1 but also other previously acquired languages (L2s) might affect the learning of a new language (see Falk & Bardel, 2010, for an overview).

3.2 Why does the L2 develop in the way observed in empirical data?

The explanation of developmental patterns observed in L2 data has been another driving force in SLA research (cf. question 2 above). There are a number of different theoretical frameworks that attempt to explain the empirical findings described in the previous section. I do not have space to elaborate on the description of these theoretical approaches in detail. However, very briefly, three explanatory approaches appear to be central (see VanPatten & Williams, 2007, for an overview). First of all, proponents of the Chomskyan generative grammar framework adopt a linguistic view on language cognition and claim that the developmental patterns observed in learner data are due to the human innate language capacity (White, 2007). They believe that language is distinct from other forms of cognition and that our brain is programmed to learn languages. This is why the interlanguage unfolds in very similar ways in different types of learners. Second, researchers from psycholinguistic frameworks, with their roots in cognitive psychology, claim that language acquisition relies on the same cognitive mechanisms as the acquisition of other types of

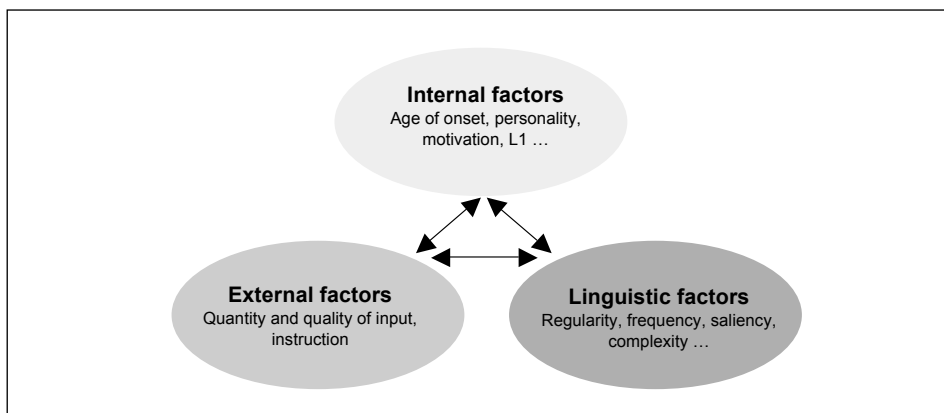


Figure 2: The interplay of factors influencing the speed and the end-state of L2 development

knowledge. Therefore, cognitive functions such as automatization of linguistic behavior, attention to linguistic forms, information processing and extraction of statistical patterns in the input will shape the language acquisition process (Robinson & Ellis, 2008). Finally, a third perspective on language development is offered by sociocultural theories (Lantolf & Thorne, 2006), defending the idea that language development takes place in a social context where interaction is the driving force behind the progression and accommodation of the interlanguage system.

As outlined above, SLA is clearly a scientific discipline that lacks consensus among researchers concerning the fundamental mechanisms involved in L2 development (Ellis & Shintani, 2014). However, despite these opposed views, most researchers would agree that a number of factors are at play and that no single variable is likely to explain all aspects of the developmental process. For instance, concerning *the speed and the end-state* of L2 development, a large number of variables are mentioned in the literature. As illustrated in Figure 2, there is an interplay of (1) *internal factors* that the learner brings to the learning task (age of onset, language aptitude, personality, motivation, L1, etc.), (2) *external factors* that are imposed by the learning context (quantity and quality of the input, instruction, etc.) and 3) *language specific factors* that vary from one target language to the next (frequency, regularity, saliency, complexity of different linguistic structures, etc.).

To summarize, SLA is a complex research domain that includes a number of theoretical approaches and a combination of different factors influencing the language acquisition process in various ways. Moreover, researchers from different theoretical strands do not necessarily agree on the interpretation of empirical findings and on the relative impact of various internal, external and linguistic factors on L2 development. This can indeed be a problem for language teachers approaching the literature on SLA and trying to understand what teaching methods are supported by current SLA research. Therefore it is important to mention that during the last two decades, we have seen a growing body of SLA research based on studies with a particular interest in the language classroom environment. It is to these studies that we now turn.

4. How can insights from SLA research contribute to the teaching of L2s?

As mentioned in section 2, SLT has traditionally focused on practical issues related to L2 learning in the classroom context: *What should we teach* and *how should we teach*? An interesting question, addressed in this section, is *if* and *how* SLA research can contribute with answers to these fundamental questions to language teachers.

4.1 What should we teach in order to enhance language learning?

When trying to approach the *what*-question, we must conclude that SLA research does not contribute with a clear answer to the question of which content should be taught in the L2 classroom. During the last centuries, the pedagogical activities in the language classroom have been colored by two different, even opposed, schools. Tornberg (2015) refers to *formalism*, focusing on the L2 as an object to be studied, and *activism*, emphasizing the use and the functional aspects of the L2. In the former, formal grammar exercises and translation tasks have had prominent roles whereas tasks where the L2 is used as a communicative tool have had priority in the latter. As far as SLA research is concerned, the effectiveness of these different tasks has been evaluated with mixed results and it seems that they are both necessary in order to develop all aspects of the learners' linguistic repertoire, including fluency, complexity, accuracy, interactional skills and communicative confidence (Ellis & Shintani, 2014; Lightbown & Spada, 2013).

Therefore, in order to approach the *what*-question, language teachers need to turn their attention to other documents as well. Many European countries have officially adopted a communicative and functional perspective on language learning and teaching in line with the *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching and assessment* (European Council, 2001). The CEFR was designed to provide a transparent and coherent basis for the elaboration of language syllabuses and curriculum guidelines and to facilitate the design of teaching and learning materials as well as the assessment of L2 proficiency. This document has had a strong impact on the steering documents for language teaching and on the language teaching practices in many European countries. According to the CEFR, languages are learned in order to be used in specific contexts and for specific purposes. Therefore, it is the use of the language that should be at the heart of the language teaching activities. For each of the five language competences (spoken comprehension and production, written comprehension and production and interaction), CEFR describes learning activities and tasks that learners should master, and therefore practice, at different proficiency levels. Beginners should for instance learn how to describe themselves, greet friends, order food and ask for help whereas learners at intermediate levels should be able to tell stories, describe experiences and discuss daily events. At advanced stages, learners should practice how to discuss more abstract ideas, to question and to argue with other people's opinions, etc.

However, despite its very rich content, the CEFR says nothing about *how* the L2 should be taught in order to foster successful learners. As a matter of fact, it is when addressing this question that SLA research can be particularly informative.

4.2 How should we teach in order to influence the language learning process?

Ellis and Shintani (2014, p. 27) insist on the fact that “there is no simple SLA recipe that can be applied to language pedagogy”. Nonetheless, there are studies of SLA in the classroom context that indicate a number of important ingredients for successful language teaching and learning. Four of these ingredients will be presented below.

Rich exposure to the target language

Many SLA studies reveal that rich exposure to the target language is extremely important in order for L2 acquisition to take place (Piske & Young-Sholten, 2009). Some researchers even claim that input is the single most important concept in SLA (Gass, 1997). According to Ellis and Shintani (2014), much L2 learning is of incidental nature rather than intentional and therefore requires massive amounts of input. Hence, a crucial task for the language teacher is to maximize learners’ exposure to the target language inside the classroom and to put learners in contact with comprehensible input of good quality. Moreover, teachers need to encourage learners to expose themselves to the target language outside the classroom. In the case of Romance languages, this can indeed be a challenging task in many European countries where English dominates the linguistic space in media and on the Internet. In fact, for many students, Romance languages are seldom encountered outside the classroom. Another restricting factor is of course the limited number of teaching hours in the school context.

Interestingly, the term input is seldom used in the pedagogical literature. However, this does not mean that input is neglected in this context. On the contrary, it is included in many pedagogical materials and through the use of authentic materials, not to mention the teacher’s own use of the target language in the classroom. Considering the latter, it has proved decisive for several reasons. Through the teacher, the target language can become a tool for communication that creates meaningful interaction in the classroom (see below). Furthermore, several authors report that teachers are good at adapting the level of the language and at making the input comprehensible to the learners. An inconvenience is of course if the teacher-talk is too simplified to offer a good model to the learners (see Ellis & Shintani, 2014, for an interesting discussion).

The importance of output practice

According to researchers such as Swain (2000), target language input is a necessary but not sufficient condition for L2 learning. Learners also need plenty of opportunities for practicing output in the L2. Initially, this claim was supported by results from immersion programs showing that their students often failed to reach high lev-

els of grammatical competence even though they were exposed to large amounts of target language input. According to Swain, this result was due to a lack of output practice which would allow language learners to notice their linguistic limitations and to test hypotheses about the L2, which could be evaluated through positive or negative feedback. When practicing their output, learners are encouraged to notice and pay attention to language structures, which is hypothesized to be facilitative and even necessary for adult L2 acquisition of redundant grammatical forms (Schmidt, 1990). Output practice will help learners to reflect consciously about linguistic structures and to gain control over partially acquired forms (Keck & Kim, 2014). Ellis and Shintani (2014) argue that this is why it is important to incorporate task-based methods in language teaching where learners are stimulated to use their own words and to express themselves in order to achieve communicative goals. Tasks where learners negotiate for meaning are excellent testing grounds for L2 learners.

Access to meaningful interaction

If the main objective of SLT is to teach how to communicate in the L2 and how to use the target language for various purposes, learners need access to interactional opportunities. These will help them develop implicit language knowledge required for efficient communication in the L2. SLA research reveals that meaning-focused instruction improves learners' fluency and confidence in using the L2. According to recent studies, this approach is advantageous in that it allows for the automatization of existing linguistic knowledge but also for the incorporation of new linguistic resources (Ellis & Shintani, 2014). Moreover, when engaging in meaningful interaction with L1 or other L2 speakers, learners are forced to participate in language-related activities that might be beyond their current level of proficiency, a fact that can push their linguistic development forward (Johnson, 1995). The idea is that when interacting with others and negotiating for meaning in the target language, the learner is invited to perform tasks in collaboration that s/he is not yet able to perform independently. Language development can take place through the help of scaffolding provided by the interlocutors. According to Lantolf (2000), the interlocutors thus create what Vygotsky would call *a zone of proximal development* where new language knowledge can first manifest itself and then subsequently become internalized in the interlanguage of the learner.

From the perspective of the language teacher, creating contexts for meaningful interaction in the L2 classroom constitutes a major challenge. The limitations imposed by the traditional language classroom are not easy to overcome. However, there are also new possibilities due to modern technology. Today it is possible to use the Internet to communicate with other target language users and to bring the target language into the classroom in a way that one could only dream of some twenty years ago. The use of media and information technology are tools that must be explored by teachers and learners in formal learning settings in order to reinforce the input and to invite the learner to meaningful interaction with other target language users. Moreover, involving learners in extra-curricular activities in the target language as well as working in small groups when solving problems using the L2 are

other methods that create beneficial learning conditions. A limitation mentioned in the literature is however that meaning-focused language teaching does not guarantee high levels of linguistic accuracy (Lightbown & Spada, 2013), a problem that we turn to in the next section.

Learners need to focus on form

In the SLA field, there is now a widespread acceptance that language learners need to attend to formal aspects of the target language in order to reach higher levels of linguistic performance (Ellis & Shintani, 2014). As already mentioned, results from the immersion context have revealed that despite massive input in the target language and possible opportunities for meaningful interaction, these L2 learners often failed to reach high levels of grammatical accuracy. SLA research has shown that learners benefit from explicit language teaching of formal aspects of the language (Ellis & Laporte, 1997; Keck & Kim, 2014). Most importantly, they need help to notice structures in the target language that are infrequent, complex and/or opaque in the input. However, it is important that the teaching of formal aspects of the language is integrated within lessons with an overriding focus on communication (Long, 1991). In the SLA literature, this approach is often referred to as “*focus on form*” and it should not be confounded with the more traditional grammar teaching, referred to as “*focus on forms*”. In the latter, the whole curriculum builds on explicit explanation and training of grammatical features in the target language (see “grammatical syllabus”, Ellis & Shintani, 2014, p. 54) and it is assumed that language learning is an accumulative process where linguistic elements are added to the learner’s repertoire one by one. The traditional “focus on forms” approach is not supported by SLA research.

Nevertheless, a more integrated focus on form can push learners towards the next developmental stage and increase their control over structures that are not (yet) fully automated. Furthermore, it has been observed that focus on form will speed up the language development of classroom learners as compared to learners in informal contexts. However, as emphasized in previous sections, it is important that the focus on form perspective does not turn into the only focus of the language classroom, as it tended to do (and still does) in certain teaching approaches. SLA research clearly indicates that explicit grammar teaching in isolation does not stimulate productive language use in L2 learners. Focus on form is a valuable ingredient in the language learning process when it is combined with output practice and meaningful interaction (ibidem).

5. Conclusions

The aim of this presentation was to approach the didactics of Romance languages from the perspective of SLA and to highlight some possible contributions that SLA research can make to the domain of SLT, with special reference to the teaching and learning of Romance languages. As illustrated very briefly in this paper, SLA research offers important information on essential ingredients for the L2 learning pro-

cess. However, SLA does not provide “the perfect method” of how to teach second languages nor the single “best activity” to use in the L2 classroom. In fact, it is fairer to say that SLA research offers a *perspective* on language teaching and learning. This perspective contributes to a better understanding of the acquisition process as a whole. Hence, a SLA perspective on language teaching helps us understand that learner language is dynamic in nature and in constant state of change. Therefore, errors are a natural part of the language learning process and nothing that must be avoided at any price. Moreover, a SLA perspective on language teaching can help to answer a central question for many language teachers, namely “Why don’t learners learn what we teach?” As outlined above, SLA research gives many possible cues to the answer of this important question: Is there a mismatch between the level of the teaching and the developmental stage of the learners? Too limited input in the target language? Not enough time for output practice? Do learners need more help to focus on form? Hopefully, a SLA perspective on language teaching will also give us reasonable expectations on L2 development and possibly more patience in the language learning process, both as teachers and as learners. As emphasized in many SLA studies, learning a new language takes considerable time and effort.

To conclude, there is a need for an open dialogue between SLA and SLT based on shared knowledge and on a mutual interest in questions concerning L2 learning in the classroom. In this paper I have highlighted some aspects of SLA research that can bring useful information to the field of SLT (section 4.2). However, I have also discussed the fact that there are limitations to the contributions that SLA research can make to central questions addressed in SLT (section 4.1). As a matter of fact, I believe that it is important that the interaction between these two disciplines goes in both directions. On the one hand, if we want to contribute to successful language teaching and learning in the classroom, I have argued that we need teachers with knowledge in SLA. Therefore, it seems to be of critical importance that SLA researchers make their findings more accessible to language teachers (Ellis & Shintani, 2014). On the other hand, if we want European citizens to learn second languages other than English, an objective that certainly is on the political agenda within the EU, it is important to identify and to better understand combinations of factors that contribute to successful language acquisition. Therefore, we need more SLA research that is tied to the practicalities of the language classroom and that addresses questions related to teaching and learning activities in this particular environment. This is an area where the language teacher can play an important role in the future.

References

- Ågren, M. (2008). *A la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en français L2 écrit* (Études Romanes de Lund 84), Doctoral Thesis. Lund University, Sweden.
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires d’acquisition et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 281–299.

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching and Assessment*. Accessible at http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [2016-06-30].
- Defays, J. M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont: Mardaga.
- Ellis, N. & Laporte, N. (1997). Contexts of acquisition: Effects of formal instruction and naturalistic exposure on second language acquisition. In A. DeGroot & J. Kroll (eds.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 53–83). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London/New York: Routledge.
- Falk, Y. & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. A state of the art. *International Review of Applied Linguistics* 48, 185–219.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, K. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keck, C. & Kim, Y. (2014). *Pedagogical Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Lantolf, J. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33(2), 79–96.
- Lantolf, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. 4th Edition. Oxford/NY: Oxford University Press.
- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. D. Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. Doughty & M. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 436–486). Oxford: Blackwell.
- Pienemann, M. (2013). Processability theory and teachability. In C. Chapelle (ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Piske, T. & Young-Sholten, M. (eds.) (2009). *Input Matters in SLA*. Bristol/Buffalo: Multilingual Matters.
- Prévost, P. (2009). *The Acquisition of French*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Robinson, P. & Ellis N. (eds.) (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York/Oxford: Routledge.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10(3), 209–231.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- VanPatten, B. & J. Williams (eds.) (2007). *Theories in Second Language Acquisition*. New York/London: Routledge.

- Véronique, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. Quelques pistes de travail. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 23, 2–21.
- Véronique, D. (ed.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris: Didier.
- White, L. (2007). Linguistic theory, universal grammar and second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 37–55). New York/London: Routledge.

Gesprächsforschung als Schnittstelle zwischen romanistischer Fachwissenschaft und Fachdidaktik:

Vorstellung des Forschungsprojekts FRAISE –

FRAnzösisch in Interaktion in der Schule

1. Einleitung

Das Forschungsprojekt FRAISE (Französisch in Interaktion in der Schule), das seit 2012 am Institut für Romanistik der Universität Innsbruck durchgeführt wird, ist eine konversationsanalytisch angelegte empirische Langzeitstudie, in der linguistische Fachwissenschaft und Fachdidaktik jenseits der Quantitativ/qualitativ-Dichotomie miteinander verbunden werden: Natürliche, d.h. nicht experimentelle Unterrichtsdaten werden mit den Techniken und aus dem Blickwinkel der ethnomethodologischen Gesprächsanalyse untersucht.

In FRAISE (vgl. Konzett, 2015b) entsteht zu diesem Zweck ein Longitudinalkorpus von videographiertem Französischunterricht über den gesamten sechsjährigen Zeitraum einer typischen österreichischen gymnasialen Französisch-Schullaufbahn. Seit dem Sommerhalbjahr 2012 werden in regelmäßigen Abständen Videoaufnahmen in zwei Klassen eines Tiroler Gymnasiums gemacht, die den regulären Französischunterricht möglichst unverfälscht mit zwei Kameras einzufangen versuchen. Das Aufnahmesetting ist im Sinne der Konversationsanalyse „natürlich“, d.h. es werden so wenige Eingriffe in den Unterricht vorgenommen wie möglich (z.B. in Bezug auf die Sitzordnung, die räumliche Anordnung der Möbel und Geräte), und der Unterricht wird in seinem Inhalt und Ablauf nicht beeinflusst. Allerdings wird bei der Auswahl der zu filmenden Unterrichtsstunden darauf geachtet, dass es sich nach Möglichkeit um Stunden mit (höherem) Sprechanteil der Schüler/innen handelt.

In den Videoaufnahmen, die im Rahmen von FRAISE entstehen, werden hauptsächlich linguistische und interaktionale Phänomene untersucht, insbesondere der Verlauf des Erwerbs von „Interaktionskompetenz“ (vgl. Hall & Pekarek Doehler, 2011). Im Zuge der Datenanalyse kommen aber fast zwangsläufig auch didaktische Fragestellungen und Probleme in den Blick, da schulische Interaktion immer auch in irgendeiner Weise von didaktischen Überlegungen geprägt ist, und weil sowohl Lernende als auch Lehrpersonen in ihren sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen beinahe ständig auf diesen didaktischen Kontext orientieren. Das Projekt FRAISE kann daher nicht nur eine Lücke im Forschungsbereich CA-SLA füllen – in welchem Langzeitstudien aus dem öffentlichen Schulunterricht eine Seltenheit sind –, sondern auch einen wichtigen Beitrag zur Spracherwerbs- und Fachdidaktikforschung leisten.

2. Methodologische Prinzipien und theoretische Grundlagen

FRAISE ist als CA-SLA-Studie konzeptualisiert und ordnet sich damit in eine Tradition ein, die seit den 1990er Jahren besteht und den Fremdsprachenerwerb vordergründig als sozialen Prozess betrachtet, der durch und in Interaktion stattfindet (vgl. Brouwer & Wagner, 2004; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Palotti & Wagner, 2011, u.a.).

In CA-SLA-Studien wird detailliert untersucht, wie Gesprächsteilnehmende Gespräche herstellen und welche multimodalen Ressourcen sie dafür verwenden. Die Analyse erfolgt in erster Linie aus emischer Perspektive (Firth & Wagner, 1997; Garfinkel, 1967; Markee & Kasper, 2004), d.h. anhand von Analysekategorien und teilweise -methoden, die aus den Handlungen der Interaktionsteilnehmer/innen selbst hervorgehen bzw. rekonstruiert werden können. Das gilt auch für jene Aspekte, welche in psycholinguistisch orientierten Studien zum „Kontext“ eines Gesprächs gehören oder als „Faktoren“ in eine Studie miteinfließen, wie etwa die sprachliche Kompetenzstufe der Sprecher/innen, ihr Alter und Geschlecht sowie die Aktivität innerhalb derer das Gespräch stattfindet. Aus einer konversationsanalytischen Perspektive werden solche Aspekte nicht von außen als Analysekategorie herangezogen. Ob zum Beispiel die Teilnehmenden sich und einander im Gespräch als *native* oder *non-native speaker* oder als Lernende konstruieren oder aber ganz andere Identitätsaspekte relevant setzen, stellt sich erst im Laufe der Analyse heraus.

Zusätzliches Analysepotenzial ergibt sich in Bezug auf die FRAISE-Daten aus dem longitudinalen Aspekt der Studie. Einerseits kann dadurch die sprachliche Entwicklung einzelner Lernender über das gesamte Datenmaterial hinweg beobachtet und beschrieben werden – etwa in Bezug auf Veränderungen im Gesprächsverhalten, aber auch hinsichtlich anderer, klassisch linguistischer Phänomene, wie etwa syntaktische Komplexität oder lexikalisches Spektrum. Andererseits können verschiedene wiederkehrende Interaktionssituationen als Grundlage für einen Vergleich dienen und in einer Art „dichten Beschreibung“ (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) in ihrer Komplexität erfasst sowie in ihrer dynamischen Veränderung nachgezeichnet werden. Aus CA-SLA-Perspektive gehen wir davon aus, dass Spracherwerb (auch) ein sozialer Vorgang ist, den wir uns als Veränderungen kommunikativer Repertoires (Hall, Cheng & Carlson, 2006) vorstellen können. Daraus folgt unter anderem, dass Lernen situationsabhängig ist, d.h. dass sich Lernvorgänge auf ganz konkrete (Interaktions-)Situationen gründen und in ihrer Entstehung und Ausprägung von Ko-Konstruktions-, Interaktions- und Adaptionsprozessen gekennzeichnet sind. CA-SLA nimmt also in diesem Sinne eine emergentistische Sichtweise auf Lernen und Entwicklung ein (Firth, 2009; Mori & Markee, 2009).

Die Technik der Sequenzanalyse in konversationsanalytischer Tradition erlaubt es, in detaillierter Weise lokale interaktionale Zusammenhänge aufzuzeigen, die von den Teilnehmer/innen jeweils in der Situation gemeinsam bzw. gegenseitig hergestellt, interpretiert und weiterbearbeitet werden. Auf diese Weise ist es möglich, auf der Mikroebene der Gesprächssequenz die Komplexität und Dynamik von Spracherwerbsprozessen abzubilden und besser zu verstehen. Die

Gesprächsforschung untersucht zudem Interaktion in ihrer Multimodalität, d.h. unter Einbezug der verbalen, vokalen, prosodischen, gestischen, mimischen und proxemischen Elemente, die zur Konstruktion des Diskurses beitragen.

Mit der konversationsanalytischen Methodologie können aber nicht nur sprachwissenschaftliche und spracherwerbsrelevante, sondern auch fachdidaktische Fragestellungen behandelt und insbesondere auch gleichzeitig betrachtet werden, was der Komplexität des Forschungsgegenstands Unterrichtsinteraktion gerecht wird.

Auch mit der lernendenzentrierten Perspektive des modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ist die Methodologie der Konversationsanalyse höchst kompatibel. Durch den teilnehmerorientierten Blick auf den Forschungsgegenstand kann gezeigt werden, dass Lernende weder pure Informationsempfänger/-innen noch reine Zuschauer/-innen des Unterrichts sind, sondern in jeder Phase das (Unterrichts-)Geschehen und den Lernprozess aktiv mitgestalten und mitkonstruieren und so *learner agency* (vgl. Larsen-Freeman, 2004; Waring, 2011) demonstrieren. Die ethnomethodologische Gesprächsforschung kann so als fruchtbare Schnittstelle zwischen klassischen linguistischen Ansätzen, moderner Fachdidaktik und Spracherwerbsforschung dienen. Insbesondere die traditionell defizitorientierte Perspektive der Linguistik auf Sprachlernende (z.B. *Fehlerlinguistik!*) wird in der Gesprächsforschung überwunden (Firth & Wagner, 1997) und macht dadurch Verknüpfungen mit neueren fachdidaktischen und spracherwerbsrelevanten Forschungen möglich. In gesprächsforscherischen Studien geht es nicht darum, aufzuzeigen, was die Lernenden alles (noch) nicht können, sondern welche dynamische, nichtlineare Entwicklung ihr Lernprozess durchläuft (Hall, 2009). Sprachentwicklung wird auf der Ebene der sozialen Ko-Konstruktion untersucht, wobei die Analyse ohne Berufung auf ein (externes) Kompetenzmodell, etwa in Form von Muttersprachler/-in/ne, auskommt. Die terminologische Präferenz von CA-SLA-Forschern, statt von ‚Erwerb‘ lieber von ‚Entwicklung‘ zu sprechen, verdeutlicht eine Sicht auf Sprachkompetenz als „provisional, grounded in and emergent from language use in concrete social activity for specific purposes that are tied to specific communities of practice“ (Hall, Cheng & Carlson, 2006, S. 235). Lernende werden in diesem Ansatz stets als Individuen mit Agentivität (*agency*) betrachtet, die auch auf niedrigen Sprachkompetenzniveaus über verschiedene diskursive Möglichkeiten der Partizipation verfügen. Ihre sprachliche Entwicklung und ihr Kompetenzzuwachs lassen sich demnach aus soziokultureller Perspektive als Veränderung ihrer Teilnahme und Teilhabe an bestimmten diskursiven Praktiken (Lave & Wenger, 1991; Sfard, 1998) beschreiben.

Mit ihrer auf soziale Kognition orientierten Perspektive, in Kombination mit Sequenzanalysen von natürlichen Video- oder Audiodaten, bietet die ethnomethodologisch inspirierte Gesprächsanalyse so einen durchaus als komplementär zu sehenden Gegenentwurf einerseits zu psycholinguistischen und quantitativ angelegten Studien in Fachdidaktik und Spracherwerbsforschung sowie andererseits zum strukturalistischen Paradigma in der Linguistik.

3. Überblick über bisher beforschte Themen

Obwohl die Erhebungsphase des Longitudinalprojekts FRAISE noch nicht abgeschlossen ist, sind bereits mehrere Untersuchungen zu verschiedenen Aspekten von Unterrichtskommunikation und Spracherwerb durchgeführt worden, die im Folgenden kurz zusammengefasst und vorgestellt werden.

3.1 Forschungsbereich Unterrichtskommunikation und Fachdidaktik

3.1.1 Das Schüler-Lehrer-Gespräch im Frontalunterricht – IRF *revisited*

Im plenaren Lehrer-Schüler-Gespräch – einer der häufigsten Formen fremdsprachlicher mündlicher Interaktion in den FRAISE-Daten – wird die globale diskursive Struktur im Wesentlichen von der Lehrperson bestimmt. Sie folgt meist jenem Muster, das in der fachdidaktischen Tradition als IRF- oder IRE-Schema (Sinclair & Coulthard; 1975; Mehan, 1979) bezeichnet wird, wobei das I für den die Interaktion initiiierenden Redebeitrag der Lehrperson (*Initiation*) steht, R für den darauffolgenden Antwort-Turn der Schülerin oder des Schülers (*Response*) und F bzw. E für den abschließenden und kommentierenden Redebeitrag der Lehrperson (*Feedback/Evaluation*). In der fachdidaktischen Literatur wird für die Beschreibung von Schüler-Lehrer-Interaktion im Frontalunterricht meist dieses Schema angewandt und höchstens noch der dritte Schritt – das Feedback oder die Evaluierung – etwas feiner differenziert (z.B. Richert, 2005). Aus konversationsanalytischer Perspektive sind die Kategorisierung und Typisierung einzelner Redebeiträge mit pauschalen Bezeichnungen wie *feedback* oder *evaluation* und die Schematisierung ganzer Sequenzen als IRF/IRE jedoch höchst problematisch – nicht nur, weil dadurch wichtige Differenzierungen unter den Tisch fallen, sondern auch, weil so die Sequenzialität insgesamt, also das fein abgestimmte, sich linear entwickelnde Zusammenspiel der Interaktionsteilnehmer/innen, unberücksichtigt bleibt.

In Konzett (2016a) wird anhand von FRAISE-Daten gezeigt, dass Lehrer-Schüler-Interaktionen selbst im gewöhnlichen plenaren Lehrer-Schüler-Gespräch und sogar im Anfangsunterricht deutlich komplexer sind, als es das grobe IRF-Schema vermuten lassen würde. Der Beitrag unterstreicht damit die Kritik von Lee (2007), dass pragmatische Kategorisierungsversuche bei der Beschreibung von Unterrichtsinteraktion zu kurz greifen und liefert Beispiele für eine phänomenadäquate Analyse von sogenannten IRF-Sequenzen. Insbesondere widmet er sich dem „F“ bzw. „E“ aus „IRF/IRE“, also dem sogenannten *third turn*, der laut Lee einen „extraordinary space“ (2007, S. 1206) in der Interaktionssequenz darstelle, und zwar sowohl für die Teilnehmer/innen als auch für Forscher/innen.

In den analysierten Datenausschnitten in Konzett (2016a) wird deutlich, dass eine Detailanalyse von *third turns* aus IRF/IRE-Sequenzen in ihrer sequenziellen Einbettung nicht nur Rückschlüsse über das pädagogische Handeln und die Zielsetzungen der Lehrperson zulässt, sondern auch über die mindestens eben-

so relevanten Fokussierungen der Schüler/innen in der betreffenden Interaktion, die nicht notwendigerweise durchgehend im Einklang mit jener der Lehrperson sind (cf. Fasel Lauzon & Pekarek Doehler, 2013). Unter anderem reagieren z.B. Lehrpersonen in ihrem *third turn* nicht nur darauf, ob eine Schüler/innen-Antwort ‚korrekt‘ oder ‚inkorrekt‘ ist, sondern auch auf die Art und Weise, *wie* die Antwort gegeben wird, etwa ob sie zögerlich produziert wird oder sofort heraussprudelt, mit welcher Intonation die Äußerung konstruiert wird und auf welche Elemente der Lehrerfrage überhaupt Bezug genommen wird. Die Datenausschnitte zeigen auch, dass Schüler/innen zum richtigen Beantworten einer Lehrerfrage nicht nur Wissen und Kompetenzen in der Fremdsprache benötigen, sondern auch den „sequenziellen Horizont“ (Macbeth, 2011) einer Frage verstehen müssen. Dies wiederum hat damit zu tun, wie die Lernenden die Lehrerfrage interpretieren und inwiefern sie die Einbettung der Sequenz in den größeren Interaktions- oder Diskurszusammenhang des Unterrichts sehen.

3.1.2 Verstehen und Nicht-Verstehen: Wie Schüler/innen wissen können, was Lehrer/innen wissen wollen

Während der Fokus der soeben beschriebenen Studie auf dem *third turn* einer IRF/IRE-Sequenz liegt, untersucht Konzett (2015a) den zweiten Schritt in einer typischen Lehrer-Schüler-Interaktion, also die Antwort auf eine Lehrer/innenfrage. Das verwendete Datenmaterial besteht aus Aufnahmen von Gesprächen der Lehrperson mit der ganzen Klasse über einen soeben gelesenen Text aus dem Schulbuch, im Sinne einer Leseverständnissequenz.

Die Fragen, welche die Lehrperson in einem solchen Kontext stellt, sind keine gewöhnlichen, alltäglichen Fragen, sondern didaktische Fragen, die einen bestimmten pädagogischen Zweck verfolgen. Das, worauf die Fragen abzielen, worauf die Lehrperson also hinaus will, was sie aber in den seltensten Fällen spezifisch nennt, bezeichne ich in Anlehnung an Mondada & Pekarek Doehler (2004) als *object of learning*. Eine Frage kann dabei durchaus gleichzeitig mehrere *objects of learning* verfolgen, z.B. die Vermittlung einer bestimmten Interpretation des Lesetextes, das Abfragen von Inhalten des Textes oder das Üben bzw. Anwenden von sprachlichen Elementen wie Grammatikstrukturen oder Vokabeln. Es handelt sich um eine Art „instructed vision“ (Goodwin, 1994), die die Lehrperson hier vermittelt: sie strukturiert durch ihr Fragenstellen retrospektiv den Text so, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Aspekte des Lesetextes konzentrieren.

In Konzett (2015a) werden Situationen analysiert, in denen Lernende eine Lehrer/innenfrage deswegen nicht oder nicht korrekt beantworten können, weil ein interaktionales *trouble* besteht, das zunächst repariert werden muss. Es geht also nicht darum, dass es Lernenden an einem bestimmten Sachwissen, etwa zu einem inhaltlichen Aspekt des Lesetextes, zu einem bereits im Unterricht behandelten Thema oder an fremdsprachlicher Kompetenz mangelt, sondern darum, dass sie nicht verstehen, was das „called-for object of interest“ (Zemel & Koschmann, 2011,

S. 478) der lehrerseitigen Fragehandlung ist. Sie wissen also nicht, was die Lehrperson hören will, weil sie die Frage bzw. deren pädagogisches Ziel anders interpretieren als die Lehrperson. Daraufhin kommt es zu einem Zusammenbruch der interaktionskonstituierenden Intersubjektivität (Zemel & Koschmann, 2011, S. 475). Daraus ergibt sich im Normalfall die Initiierung einer Reparatursequenz, die auf verschiedene Arten ausgeführt werden kann: als *first-position repair* (d.h. einer lehrerseitigen Reformulierung der Frage), als *second-position repair* (d.h. einer Korrektur der Schülerantwort), durch Ersetzen der nichtverstehenden Schülerin oder des Schülers durch jemanden, der/die die richtige Antwort geben kann (etwa durch Selbstwahl der ersetzenden Person oder Aufrufen durch die Lehrperson), oder dadurch, dass die Lehrperson die richtige Antwort selbst liefert, meist in Kombination mit einem ergänzenden Kommentar.

Sequenzen mit interaktionalen Störungen wie die hier beschriebenen sind deswegen besonders interessant, weil die Bearbeitung des Problems dazu führt, dass die Interaktionsteilnehmer/innen die ihrem Handeln zugrundeliegenden pädagogischen Ziele bzw. Lernziele offenlegen (müssen). So werden diese Ziele für die Interaktionsteilnehmenden und in weiterer Folge für die Forschenden zugänglich und beobachtbar.

3.1.3 Multimodalität in der Schüler/innenkommunikation

Eine weitere Untersuchung auf Basis der FRAISE-Daten widmet sich einem ganz spezifischen Interaktionskontext, der allerdings im modernen Fremdsprachenunterricht zum Standardrepertoire gehört: das Grammatik-Brettspiel. Eine Fallstudie (Konzett, 2015c) analysiert die achtunddreißig Spielzüge eines Brettspiels zum Üben von französischen Verbformen, das drei Schülerinnen eines 2. Lernjahrs im Unterricht spielen. Das Forschungsinteresse gilt jenen Momenten im Spiel, in welchen eine Verbform bewertet werden muss, d.h. wenn die Gruppe entscheiden muss, ob die jeweilige Spielerin das Verb korrekt konjugiert hat oder nicht und ob das Spiel entsprechend fortgeführt werden kann oder ob korrigiert werden muss. Diese Momente sind notwendiger Teil des Spielablaufs, aber potenziell problematisch, weil hier Interessenskonflikte zwischen den Interessen des Individuums als Mitglied der Institution ‚Schule‘ und als Mitglied der Peer Group ‚Schulklasse‘ entstehen. Die institutionelle Notwendigkeit – hier repräsentiert durch die Regeln des Brettspiels –, die Korrektheit der grammatikalischen Form zu evaluieren, kommt also in Konflikt mit der sozialen und moralischen Ordnung der Peer Group, in der Urteile über die akademische Kompetenz der Gruppenmitglieder die erwünschte epistemische Statusgleichheit der Gruppenmitglieder in Frage stellen (cf. Cromdal, Tholander & Aronsson, 2007, S. 205). Wie die Schülerinnen sich dieser interaktionalen Herausforderung stellen, wird hier anhand eines typischen Spielzugs veranschaulicht (vgl. Konzett, 2015c für eine ausführlichere Analyse):

1) Ausschnitt "devoir"

```

1 ELI      *achso ((smiley))* **ehHnH          ** super.
           *>--holds dice--* **rolls dice**

2 MIA      eins

3 ELI      *DEvoi:r      * **ä::hm *(.)          *je +devais          ***
           *look->ceiling*
           *moves pawn* **puts dice in front of THA          **
           tha                                     +looks at ELI+

4          +#(1.0)          +#+
           tha +picks up dice+
           mia #nods slightly#

```

Im abgedruckten Ausschnitt spielen Elisa, Mia und Thalia miteinander. In Zeile 3 liest Elisa den Infinitiv von dem Spielfeld ab, auf dem sie gelandet ist, noch bevor sie ihren Spielkegel auf dieses Feld setzt. In einer sehr kurzen Nachdenkpause, die mit einem Verzögerungssignal und einem Blick zur Decke gefüllt ist, nimmt sie den Würfel auf und legt ihn vor Thalia auf den Tisch, noch während sie die konjugierte Form des vorgelesenen Infinitivs produziert. Auf diese Weise bringt sie eine starke Erwartung zum Ausdruck, dass ihr Spielzug von den anderen beiden ratifiziert werden wird, was wiederum impliziert, dass sie glaubt, dass sie das Verb korrekt produziert hat und dass die anderen es auch als korrekt akzeptieren werden.

Laut Spielablauf käme eigentlich jetzt der Schritt der Bewertung, d.h. nun sollte die Gruppe entsprechend der Spielregeln entscheiden, ob die Form korrekt produziert wurde oder nicht. An dieser Stelle passieren zwei Dinge gleichzeitig (Zeile 4): Thalia, die an der Reihe ist, nimmt den Würfel an sich und würfelt. Währenddessen nickt Mia leicht, offensichtlich in Antwort auf Elisass Spielzug bzw. Redebeitrag, obwohl sie sie dabei nicht ansieht.

Elisas ganzer Spielzug drückt *doing being confident* aus, beginnend mit der Art und Weise, wie sie ohne Umschweife ihren Redebeitrag gestaltet (sehr kurze Nachdenkpause, kein prosodisches *try-marking*, minimales Zögern) und der Art, wie sie mit dem Würfel umgeht (Weitergeben noch vor Ende ihres Turns, dadurch explizites Überspringen des Bewertungsschrittes). Turngestaltung + Blick + Umgang mit dem Würfel zeigen und antizipieren ‚unproblematisch‘. Beide Koteilnehmerinnen schließen sich dieser Projektion an und erfüllen sie, indem sie mit sehr kurzen, reduzierten und empraktischen Signalen reagieren: Thalia mit ihrer unmittelbaren Würfelaktivität direkt nachdem Elisa ihren Redebeitrag beendet hat und Mia, indem sie Thalias Handlung nicht widerspricht und durch ihr leichtes Kopfnicken, hier interpretierbar als Empfangsbestätigung und Ratifizierung von Elisas Lösungsvorschlag (vgl. Goodwin & Goodwin, 1992; Stivers, 2008). Insgesamt kann die Aktivität der drei Spielerinnen hier als *doing being* „students with experience in classrooms“ (Hellermann & Pekarek Doehler, 2010, S. 26) beschrieben werden.

Die interaktive Bewertungshandlung im Spielzug kann verbal, nonverbal, unter Verwendung von Gegenständen, oder als Kombination mehrerer dieser Möglichkeiten ausgeführt werden. Diese Vielzahl an Optionen, dieselbe Handlung auszuführen, hat mit der Tatsache zu tun, dass Bewertung hier ein konstitutives und explizit verlangtes Element des Spielrituals darstellt. Besonders hervorzuheben ist die Rolle des Würfels, der sich in den Analysen als äußerst vielseitige Ressource herausstellt, die verschiedenste und oft gleichzeitig mehrere interaktionale Funktionen übernimmt. In erster Linie funktioniert der Würfel wie eine Art physisches Turn-Taking-Werkzeug, um von einem Teilnehmer zum nächsten überzugehen. Mit Hilfe des Würfels können aber auch Übergänge zwischen Spielzügen hergestellt, verschiedene Aktivitäten in der Interaktion zeitlich koordiniert, Ansprüche auf Sprecher- und Spielerrollen gestellt und Rederechte verteilt werden. Und schließlich kann der Würfel sogar, wie im Ausschnitt gezeigt, für Ratifizierungs- und in weiterer Folge Bewertungszwecke verwendet werden.

Es liegt bei diesem Brettspiel in der Natur der Sache, dass die verbale Kommunikation eine untergeordnete Rolle spielt. Dies mag auf den ersten Blick als wenig wünschenswert für den Fremdsprachenunterricht erscheinen, in dem doch der Anwendung der Zielsprache hohe Priorität eingeräumt wird, birgt aber auch das Potenzial, heikle Peer-Bewertungssituationen zu entschärfen und wird so zu einem pädagogisch wertvollen Instrument.

3.1.4 Mehrsprachigkeit im Unterricht

Eine weitere laufende FRAISE-Studie (Konzett, 2016b) untersucht Bezugnahmen auf die lebens- und lernweltliche Mehrsprachigkeit der Lernenden und Lehrpersonen. Die Formen, in denen sich Interaktionsteilnehmer/innen auf diesen mehrsprachigen Kontext hin *orientieren*, sind vielfältig und reichen auf Lernendenseite von spontanem Code-Switching in andere (Fremd-)Sprachen über kreative (Wort-)Bildungen, die durch Kenntnisse anderer (Fremd-)Sprachen inspiriert sind bis hin zu metasprachlichen Äußerungen, die auf implizite oder explizite Weise Bezüge zu anderen bekannten (Fremd-)Sprachen herstellen, etwa in Form von Fragen oder spekulativen Überlegungen zur Inhalts- oder Ausdrucksseite sprachlicher Zeichen. Die Lehrpersonen *verweisen implizit* auf den mehrsprachigen Kontext, in dem sie unterrichten, hauptsächlich in Form von Elizitierungen von Wortbedeutungen via Brückenschlag zu anderen (Fremd-)Sprachen und in Form von Explizierungen von Zusammenhängen/Ähnlichkeiten/Unterschieden zwischen Sprachen, insbesondere auf lexikalischer Ebene. Die teilnehmerorientierte Sequenzanalyse ermöglicht es, nicht nur die Form der Bezugnahmen zu beschreiben, sondern auch ihren jeweiligen lokalen Herstellungszusammenhang, ihre Rezeption und Weiterbearbeitung genau zu untersuchen. Dadurch treten auch die Motivation für eine Bezugnahme auf einen mehrsprachigen Kontext sowie die Einstellung der Gesprächsteilnehmenden zu einer solchen Bezugnahme bzw. zu den Sprachen, auf die Bezug genommen wird, zutage. Es ist damit möglich, sozusagen aus der ‚Innenperspektive‘ zu beschreiben, was tat-

sächlich in der Kommunikation im Klassenzimmer vor sich geht. Diese Deskription wiederum kann empirische Grundlage für weitere Studien und fundierte sprach- bzw. bildungspolitische Überlegungen sein.

3.1.5 Reparaturen in Vorleseaktivitäten

Eine laufende Diplomarbeit an der Universität Innsbruck (Haas, 2017) beschäftigt sich anhand von Daten aus dem FRAISE-Korpus mit lautem Lesen als interaktiver Aktivität im Unterricht, einer bisher empirisch sehr wenig untersuchten Aufgabenart. Die interaktive Komponente des schülerischen Vorlesens betrifft vor allem die Interaktion zwischen Vorlesenden und Lehrperson zum Zweck der (konversationellen) Reparatur, insbesondere der Korrektur. Analysiert wird in der Arbeit insbesondere, mit welchen Methoden Reparaturen in der Laut-Lese-Situation durchgeführt werden. Zu den Besonderheiten der Interaktion in Laut-Lese-Situationen zählen der mangelnde oder gänzlich fehlende Blickkontakt zwischen den Interaktionsteilnehmenden, die außer Kraft gesetzte reguläre Turn-Taking-Systematik, der für alle Interaktionsteilnehmenden gleichwertige Zugang zur durchzuführenden Aktivität (d.h. dem vorzulesenden Text) und die diskursive Ungleichheit der Teilnehmenden, die aus der Lehr-Lern-Situation im Schulunterricht resultiert. Auf alle diese Aspekte muss und wird in den Reparaturmethoden der Teilnehmenden Rücksicht genommen, was sich etwa in häufigeren vokalen Signalen zur Reparaturinitiierung, aber auch in Formen wie *forward-oriented repair*, d.h. Reparaturinitiierungen beziehend auf erwartete (anstelle, wie üblich, bereits produzierte) Reparablen äußert.

3.2 Forschungsbereich Spracherwerb

3.2.1 Schülerinitiativen im lehrerzentrierten Unterricht

Eine Analyse von FRAISE-Daten aus dem ersten und zweiten Lernjahr zeigt, welche sprachlichen und sequenziellen Ressourcen Lernende einsetzen, um im fremdsprachlichen Anfangsunterricht in plenaren Interaktionsphasen aus eigener Initiative das Rederecht zu erlangen und wie sich diese Ressourcen zwischen dem ersten und zweiten Lernjahr in ihrer Art, ihrer Bandbreite und Komplexität verändern (Konzett, 2014).

Im ersten Lernjahr sind die interaktionalen Umgebungen, in denen es Schülerinnen und Schülern gelingt, sich selbst als Sprecher/in auszuwählen, sehr begrenzt. Es geschieht nur dann, wenn sich in einer Interaktion zwischen L und einem/einer anderen Schüler/in eine ungefüllte Sprechpause ergibt. Dies kann passieren, wenn die Person, die an der Reihe wäre, nicht gleich weiterspricht oder wenn eine Sequenz von der Lehrperson beendet wird, sie sich aber zur Tafel umdreht und daher keine/n neue/n Sprecher/in bestimmen kann.

Inhaltlich handelt es sich bei den Redebeiträgen entweder um Zusatzinformationen oder Präzisierungen im Anschluss an eine bereits abgeschlossene Sequenz oder um Ergänzungen, die inhaltlich und grammatikalisch in einen genau abgesteckten Slot passen, als *single unit turn completion* oder als Antwort auf eine Ergänzungsfrage. Die Einwürfe sind, wenn sie während einer bereits laufenden L-S-Interaktion geschehen, immer kollaborativ und werden häufig von den *current speakers* als Hilfsangebot aufgegriffen und selbst weiter verwendet. Beide Fälle – das Anfügen von Zusatzinformation nach Sequenzende und die Slot-Befüllung – setzen voraus, dass im Vorfeld gut zugehört und der Interaktionsverlauf mitverfolgt wurde. Nur auf diese Weise kann sich ein/e Sprecher/in erfolgreich in eine Lücke einklinken oder an Vorhergehendes sinnvoll anschließen. Die sprachliche Gestaltung der Initiativbeiträge von Schülerinnen und Schülern im ersten Lernjahr ist relativ simpel und oft als Einwurf von Einzelexemen gestaltet, wenn auch passend zum dargebotenen Slot. Dort, wo es nötig ist, die Floor-Übernahme anzukündigen bzw. explizit zu verlangen, werden deutsche Diskursmarker eingesetzt oder gar – bei komplexeren geplanten Redebeiträgen – die Erlaubnis zum Ausweichen in die Muttersprache (*darf i's deutsch sagen*) eingeholt.

Im zweiten Lernjahr kommen Schülerinitiativen in der plenaren Lehrer-Schüler-Interaktion weiterhin am häufigsten in der Gestalt von simplen Einwüfen vor und treten oft noch als Einzelexeme auf. Es wird auch noch Deutsch in Fragen zur Eröffnung von Nebensequenzen verwendet, allerdings nur bei komplexeren Inhalten, etwa bei aufwändigeren Verständnisfragen. Zusätzlich gibt es auch schon Versuche, solche Fragen auf Französisch zu stellen. Einfachere und stark schematisierte Fragen oder Präś (*j'ai une question*) werden nun regelmäßig auf Französisch gestellt. Eine neue Qualität der Interaktionen wird durch den schülerseitigen Einsatz französischer Diskursmarker (hauptsächlich *mais*) und vorgefertigter, stark idiomatischer Elemente, erreicht (z.B. *c'est moi* oder *ça m'est égal*). Schließlich ergreifen Schülerinnen und Schüler im zweiten Lernjahr erstmals die Inititative, um zu widersprechen bzw. um eine abweichende persönliche Meinung zu präsentieren. Sie stellen sich dieser sehr komplexen interaktionalen und linguistischen Aufgabe, indem sie adversative Konjunktionen verwenden, ihren Beitrag sequenziell passend positionieren und Präsequenzen voranstellen.

3.2.2 Interdependenz-Phänomene zwischen lexiko-grammatikalischer und Interaktionskompetenz

Vorgefertigte Wortkombinationen sind ein typisches Phänomen der gesprochenen Sprache. Im muttersprachlichen Sprachgebrauch sind Lexemverbindungen hochfrequent (Schmitt & McCarthy, 1997) und gerade deswegen auch ein guter Indikator für das Kompetenzniveau von Sprachlernenden – in der Spracherwerbsforschung wird konstatiert, dass weiter fortgeschrittene Lernende öfter und mehr vorgefertigte Strukturen verwenden (McCarthy, O'Keeffe & Walsh, 2010; Rössler, 2010). Eine laufende FRAISE-Untersuchung (Konzett, in Vorbereitung) gibt Hinweise da-

rauf, wie die Entwicklung der lexiko-grammatikalischen Kompetenz und insbesondere der Gebrauch von vorgefertigten Chunks mit einer sich entwickelnden Interaktionskompetenz (Hall & Pekarek Doehler, 2011) in Zusammenhang steht. Im Mittelpunkt der Studie steht die Beschreibung des ko-adaptiven Interaktionsverhaltens von Lehrperson und Schüler/innen (Cekaite, 2007; Hellermann, 2007; Young & Miller, 2004), welches alle Interaktionsteilnehmer/innen ständig so rekalisieren, dass sie auf situative, lokale Gegebenheiten der Interaktion angemessen reagieren, aber auch die lexiko-grammatikalische Kompetenz der Schüler/innen sowie die pädagogischen Ziele der Lehrperson berücksichtigen. Die Studie konzentriert sich dabei auf eine rekurrente diskursive Praktik im Unterricht, in der es um die gemeinsame, plenare, mündliche Rekonstruktion von Lese- oder Hörtexten geht, und untersucht diese im gesamten Korpus, also vom zweiten bis zum sechsten und letzten Lernjahr. Der Zugang zum Material erfolgt über die Analyse der Lehrer/innenfragen und der zugehörigen Schülerantworten mit besonderem Augenmerk auf die Verwendung von vorgefertigten lexiko-grammatikalischen Elementen. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen in den ersten Lernjahren in ihren Fragen häufig Versatzstücke aus den Lese-/Hörtexten einbauen, um sie als Lernobjekt und als *affordance* (Eskildsen, 2014; Van Lier, 2000), also eine Art Vorlage zu präsentieren, mit der die Schüler/innen dann weiterarbeiten und sie für ihre eigenen weiteren Redebeiträge verwenden können. Gleichzeitig sind diese Lehrer-Schüler-Interaktionen diskursiv stark lehrergeleitet, indem die Lehrerin Turn-Formate mit starker konditioneller Relevanz wählt, z.B. *designedly incomplete utterances* (Koshik, 2002), *afforded repetitions* oder Aufforderungen zur Wiederholung. Die Schüleräußerungen hingegen zeichnen sich durch ein Bewusstsein für die situativen interaktionalen Gegebenheiten und Notwendigkeiten aus, dem die Schüler/innen durch eine angepasste prosodische Gestaltung der Äußerungen (Hellermann, 2003), durch „make-do solutions“ (Larsen-Freeman, 2012) inklusive Code-Switching und durch immer stärkere Adaptierung der ihnen zur Verfügung stehenden Chunks zur erhöhten „Kontext-Sensitivität“ (Pekarek Doehler, 2013; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015) ihrer Beiträge begegnen. In späteren Lernjahren verschwindet die ‚Vorgefertigkeit‘ der schülerischen Redebeiträge immer mehr, während die Fähigkeit der Schüler/innen zur Modifizierung der lexikogrammatikalischen Chunks zunimmt und ihr sprachliches Repertoire wächst. Im selben Zeitraum verringert sich der lehrerseitige Fokus auf vorgefertigte sprachliche Elemente und die Redebeiträge der Lehrperson werden so gestaltet, dass sie den Lernenden mehr Handlungsspielraum im Sinne von Agentivität (Waring, 2009, 2011; Young & Miller, 2004) zugestehen.

4. Ausblick

Die Korpuserhebung des FRAISE-Projekts wird im Frühjahr 2017 mit dem Ende des 8. Schuljahres für Klasse A abgeschlossen sein. Ab dann wird es möglich sein, Voruntersuchungen zu Phänomenen der Entwicklung von Sprach- und Interaktionskompetenz, wie etwa die Techniken der Initiativenergreifung im Diskurs

oder die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz, auf das Gesamtkorpus und damit die gesamte Laufzeit des schulischen Französischerwerbs auszudehnen. Weitere Studien mit linguistischen und interaktionalen Foki, insbesondere im Bereich der Konstruktionsgrammatik als innovativer Brücke zwischen Linguistik, ethnomethodologischer Gesprächsforschung und Spracherwerbsforschung, sind ebenfalls in Planung. Zudem ist jede Analyse von FRAISE-Daten zugleich auch intensive und detaillierte Beobachtung von Unterrichtsinteraktion und damit fruchtbar für fachdidaktische Fragestellungen. Außerdem stellt die Gesprächsforschung gerade für Lehrerinnen und Lehrer und damit auch für die Lehrer/innenausbildung einen relevanten Forschungsbereich und eine wünschenswerte Ergänzung zu bestehenden Curriculagehalten dar (vgl. Spiegel, 2013). Das FRAISE-Projekt kann nicht zuletzt auch aus diesem Blickwinkel einen Beitrag zur Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik leisten.

Literatur

- Brouwer, C.E. & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29–47.
- Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *Modern Language Journal*, 91(1), 45–62. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00509.x>
- Cromdal, J., Tholander, M. & Aronsson, K. (2007). ‚Doing reluctance‘: managing delivery of assessments in peer evaluation. In A. Hepburn & S. Wiggins (Hrsg.), *Discursive Research in Practice. New Approaches to Psychology and Interaction* (S. 203–223). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskildsen, S. W. (2014). What's new?: A usage-based classroom study of linguistic routines and creativity in L2 learning. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(1), 1–30. <http://doi.org/10.1515/iral-2014-0001>
- Firth, A. (2009). Doing not being a foreign language learner: English as a lingua franca in the workplace and (some) implications for SLA. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 127–156. <http://doi.org/10.1515/iral.2009.006>
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- Fasel Lauzon, V. & Pekarek Doehler, S. (2013). Focus on form as a joint accomplishment: An attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA. *IRAL*, 51, 323–351.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96, 606–633.
- Goodwin, C. & Goodwin, M.H. (1992). Assessments and the construction of context. In A. Duranti & C. Goodwin (Hrsg.), *Rethinking Context* (S. 147–190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, J.K., Cheng, A. & Carlson, M.T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics* 27, 220–240.
- Hall, J.K. & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 interactional competence and development. In J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Hrsg.), *L2 Interactional Competence and Development* (S. 1–15). Bristol: Multilingual Matters.

- Hall, J. K. (2009). Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching*, 43(2), 202–215. <http://doi.org/10.1017/S0261444809005722>
- Haas, L. (2017). *La réparation dans la lecture à haute voix en cours de français*. Diplomarbeit, Universität Innsbruck.
- Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language learning tasks. *Classroom Discourse*, 171, 25–45.
- Hellermann, J. (2003). The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. *Language in Society*, 32, 79–104. <http://doi.org/10.1017/S0047404503321049>
- Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: Focus on task openings. *The Modern Language Journal*, 91, 83–96.
- Konzett, C. (2014). ähm je ne peux (.) mei na (.) je ne (.) trouve pas (.) ce (.) äh ça (.) ähm also. Wie Französisch-Anfänger das Wort ergreifen: Entwicklung von Interaktionskompetenz am Beispiel Schülerinitiativen und Sprecherselbstwahl. In C. Schwarze & C. Konzett (Hrsg.), *Interaktionsforschung: Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis*. Berlin: Frank&Timme.
- Konzett, C. (2015a). What shall we learn today? How students and teachers negotiate objects for learning in plenary classroom interaction. Vortrag, Groningen Symposium on Language and Social Interaction (GSLI), Groningen, Januar 2015.
- Konzett, C. (2015b). FRAISE: Französisch in Interaktion in der Schule. *Verbal-Newsletter* 1/2015.
- Konzett, C. (2015c). Who says what's correct and how do you say it? Multimodal management of oral peer-assessment in a grammar board game in a foreign language classroom. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 9 (2), 157–173.
- Konzett, C. (2016a). Wie LehrerInnen und SchülerInnen miteinander reden oder Das Erkenntnispotenzial von Sequenzanalysen plenarer SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen. In B. Hinger (Hrsg.), *Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht* (S. 137–155). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Konzett, C. (2016b). Formen der Bezugnahme auf andere (Fremd-)Sprachen im schulischen Französischunterricht. Vortrag, Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten, Innsbruck, September 2016.
- Konzett, C. (in Vorbereitung). Lexikalische Kompetenz im Zusammenhang mit Interaktionskompetenz. Erste Ergebnisse einer longitudinalen CA-SLA Studie über den schulischen Fremdspracherwerb. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008a): Research methodology on language development from a complex systems perspective. *The Modern Language Journal* 92, 200–213.
- Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39, 1204–1230.
- Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43 (2), 438–51.
- Markee, N. & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491–500.
- McCarthy, M., O'Keeffe, A. & Walsh, S. (2010). *Vocabulary Matrix. Understanding, Learning, Teaching*. Boston: Heinle.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): Second language aquisition as situated practice: Task accomplishment in the french second language classroom. *The Modern Language Journal* 88 (4), 501–518.
- Pallotti, G. & Wagner, J. (Hrsg.) (2011). *L2 learning as social practice*. University of Hawai'i: National Foreign Language Resource Center.

- Pekarek Doehler, S. (2013): Social-interactional approaches to SLA. A state of the art and some future perspectives. *Language, Interaction and Acquisition* 4 (2), 134–160.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*, 233–270.
- Richert, P. (2005): *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rössler, A. (2010). Kollokationskompetenz fördern im modernen Fremdsprachenunterricht! Ein Plädoyer. *Die Neueren Sprachen (Neue Folge)* 2010/11, 54–67.
- Schmitt, N. & McCarthy, M. (Hrsg.) (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4–13.
- Sinclair, J.McH. & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Spiegel, C. (2013). Die Vermittlung gesprächsanalytischen Wissens für die schulische Praxis – ein Erfahrungsbericht. Vortrag, 53. Treffen des AAG (Arbeitskreis für Angewandte Gesprächsforschung), 15.–16.11.2013.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: when nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31–57.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances* (S. 245–259). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59(4), 796–824.
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201–218.
- Young, R. F. & Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519–535.
- Zemle, A. & Koschmann, T. (2011). Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43, 475–488.

Transkriptionskonventionen

.	fallende Intonation
(.)	kurze (geschätzte) Pause
(0.9)	gemessene Pause in Zehntelsekunden
LE	verstärkte Sprechintensität
no:n	gedehnter Laut
((smiley))	Kommentare und Beschreibungen der Transkribentin

Nonverbales Handeln wird für jede/n Sprecher/in in einer eigenen Zeile beschrieben und kursiv gesetzt. Ein für jede/n Sprecher/in eigenes Symbol (*, #) zeigt an, an welcher Stelle in Bezug auf die Sprechzeile (fett gedruckt) eine jeweilige nonverbale Aktion beginnt bzw. zu Ende ist.

Profession in inter- und transkultureller Perspektive – pädagogisch reflexive Interviews mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern

1. Einführung

Das Interkulturelle Lernen hat mit den Weiterentwicklungen von Lehrplänen und Kerncurricula seit der Einführung der Nationalen Bildungsstandards durch die deutsche Kultusministerkonferenz an Bedeutung gewonnen (KMK, 2003, KMK, 2004, KMK, 2012). Zugleich sind die Lehrkräfte mit der Einführung der Kompetenzorientierung als Prinzip für schulischen Unterricht auch in Unterrichtsfächern, in denen stark lehrwerkgestützt gearbeitet wird¹, stärker dazu aufgefordert, mit ihren Fachgruppen entsprechend dem jeweiligen Schulprofil selbst Unterrichtseinheiten zu entwickeln. Demnach sind die Lehrkräfte auch für den Bereich des Interkulturellen Lernens konzeptionell tätig.

In einem auf vier Jahre angelegten Projekt an der Goethe-Universität Frankfurt/M. sollten mit dem von Eveline Christof (2009) ausgearbeiteten Verfahren des pädagogisch reflexiven Interviews zum einen Daten über die professionstypische Reflexion von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern in Bezug auf ihre von Inter- und Transkulturalität geprägten Biografien und Erfahrungswelten gesammelt werden. Darauf basierend wird ein Konzept eines Fortbildungsprogramms für Lehrkräfte entwickelt, das ihnen Unterstützung bei der Gestaltung des Unterrichts, bei der konzeptionellen Arbeit und nicht zuletzt bei der alltäglichen pädagogischen Arbeit bietet. Im Zentrum steht dabei die Initiierung und Stärkung von Reflexionsprozessen über „Kultur“ als Schlüsselbegriff der Konzepte des Interkulturellen Lernens. Wann und in welcher Weise wird „Kultur“ als Analysekatgorie, als Erklärung für Erfahrungen und alltägliche Phänomene in den Diskursen der Lehrkräfte herangezogen? Bezieht sich eine Reflexion lediglich auf eine konkrete Situation oder wird sie auf die Metaebene im Sinne der Problematisierung und Infragestellung von Kategorien ausgeweitet? Als thematische Impulse der Interviews dienten Unterrichtserfahrungen, Begegnungssituationen im Rahmen eines Schüleraustauschs sowie eigene Auslands- und/oder Migrationserfahrungen.

2. Kurzbeschreibung des Gesamtprojekts

Das Forschungsprojekt war zunächst auf eine mehrphasige empirische Untersuchung zu spezifischen Problemstellungen im Themenfeld des Interkulturellen Lernens im schulischen Fremdsprachenunterricht angelegt. Vorgesehen waren eine Doku-

¹ Die Fremdsprachen zählen zu den Fächern, in denen Lehrwerke als Leitmedien anzusehen sind (Börner et al., 2008; Kurtz, 2011; Grünewald, 2011).

mentenanalyse, die programmatische Texte sowie Lehr- und Lernmaterialien einschloss, und eine Pilotphase im Jahr 2012 mit pädagogisch reflexiven Interviews mit Fremdsprachenlehrerinnen² im Rhein-Main-Gebiet. Spätere Phasen sollten sich verstärkt Unterrichtssituationen widmen, um die Interaktionen von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern in spezifischen Unterrichtseinheiten in den Blick zu nehmen (Schleicher, 2014, S. 201). Nach der Pilotphase mit fünf Interviews fand zur besseren Durchführbarkeit eine Neustrukturierung des Projekts statt. Der Fokus sollte in den Jahren 2012 bis 2015 ausschließlich auf Lehrkräfte gelegt werden. Die geplante extensive Analyse von Unterrichtsmaterial insbesondere von Lehrwerken und die Videografiestudie sowie Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern wurden zu Teilen eines Folgeprojekts definiert, dessen Beginn im Oktober 2015 lag. Hier stehen die aktuellen Lehrwerke für die Sekundarstufe I für den Französisch- und Spanischunterricht und ihre Nutzung im schulischen Unterricht im Mittelpunkt. Zunächst werden die Konstruktion der Lehrwerksfiguren und die methodische Gestaltung von Aufgaben für das interkulturelle Lernen untersucht. Anschließend sollen Unterrichtsbeobachtungen, gestützt mittels Videografie, und Gespräche mit Schülerinnen und Schülern eine Rekonstruktion ihrer Perspektive ermöglichen (Schleicher, 2016).

2.1 Fremdsprachenunterricht als Dritter Raum

In dem Projekt wird die maßgeblich von Claire Kramsch geprägte Vorstellung von Fremdsprachenunterricht als Drittem Raum zu Grunde gelegt (Kramsch, 1993, S. 233–259). Dabei wird davon ausgegangen, dass im fremdsprachlichen Klassenzimmer zum einen den Lernerinnen und Lernern in einem geschützten Umfeld Perspektivenwechsel und Reflexionsfähigkeit ermöglicht wird, und es zum anderen stark von schulischen Machtverhältnissen geprägt ist.

In einem Papier aus dem Jahr 1996 rekurrierte Claire Kramsch für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts auf die Unterscheidung zwischen zwei Kulturbegriffen: auf der einen Seite „Kultur“ im Sinne der kulturellen Produktion und Repräsentation einer sozialen Gruppe und auf der anderen Seite „Kultur“ als Basis für Überzeugungen, Haltungen, Verhaltensweisen. Gesetze, Regeln und Vorschriften tendierten dazu, Kultur zu naturalisieren (Kramsch, 1996, S. 2). Um nicht in die Falle der kulturellen Festschreibungen und Essenzialisierungen zu treten, schlug Kramsch die Aufgabe von Binaritäten als Grundmodell vor:

This is where advocates of critical language pedagogy propose replacing the binarism of Us vs. Them, Insider vs. Outsider, that essentialises people in one or the other of their many cultural dimensions (e.g., an “Israeli” or a “woman”, or a “Black”) by a focus on what Bhabha calls the “social process of enunciation” (Bhabha, 1992: 57). (Kramsch, 1996, S. 7)

2 Es wurden in der Pilotphase ausschließlich Interviews mit weiblichen Lehrkräften durchgeführt.

Dabei handelte es sich um eine positive Umdeutung des “betwixt and between” (Kramsch, 1993, S. 234), wie es die Autorin noch in *Context and Culture in Language Teaching* umschrieben hatte. Dieses „Dazwischen“ entstehe in einer durch Migration hervorgerufenen Situation für Migrantinnen und Migranten, die folgendermaßen beschrieben werden könne: „no longer at home in their original culture, nor really belonging to the host culture“ (ebd., S. 234). Die Vorstellung jedoch, man stehe zwischen zwei Kulturen und bleibe metaphorisch an einem Zaun stehen, wies Kramsch zurück:

Indeed the phrase ‘being on the fence’ is deceptive, for it seems to suggest that we partake of only two different cultures, that of our past and that of our present, or the culture we left behind and the one we have moved into. (Ebd., S. 234)

Kramschs Ansatz lässt sich aus der Doppelrolle verstehen, die sie Fremdsprachenunterricht und allgemein dem Schulsystem zuweist: Den Lernenden soll einerseits eine Sozialisierung in die soziale Ordnung ermöglicht werden und sie andererseits dazu befähigen, die soziale Ordnung zu verändern (ebd., S. 236). Somit seien sie untergeordnet und machtlos, befänden sich jedoch zugleich in einem Prozess der Selbstermächtigung, da sie im und durch den Fremdsprachenunterricht ihre eigene populäre Kultur produzierten, denn: „Learning a foreign language offers the opportunity for personal meanings, pleasures, and power“ (ebd., S. 238).

Die von der Autorin angesprochene kritische Sprachpädagogik (critical language pedagogy) sieht Erziehung als einen Kampf oder als eine permanente Auseinandersetzung an:

There will also be a struggle between the teacher whose charge it is make the students understand and eventually adopt foreign verbal behaviors and mindsets, and the learners who will continue to use making their own meanings and finding their own relevances. (Ebd., S. 239)

Um den Anforderungen einer kritischen Sprachpädagogik zu genügen, müssten laut Kramsch sieben Gesichtspunkte Beachtung finden: 1. der globale Kontext, 2. lokales Wissen, 3. die Fähigkeit, der Lehrkraft zuzuhören, 4. der Einsatz von Metasprache im Sinne des Sprechens über Sprache, 5. Sprachhandeln, 6. Autonomie und Kontrolle³ und 7. Langfristigkeit (the long haul=die Langstrecke) (ebd., S. 244–246).

Eine Rezeption des theoretischen Ansatzes von Claire Kramsch aus heutiger Sicht impliziert eine stärkere Berücksichtigung der gemeinsamen kulturellen Erfahrungen in einer vielfach durch die Globalisierung, einschließlich der Medien, geprägten Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern. Auch im Sinne der von Kramsch geforderten Aufgabe von Binaritäten müsste die Darstellung dessen, was bei ihr als (fremde) Zielkultur und als „native cultures“ bezeichnet wird, revidiert werden. Das Paradox der Kultur (Kramsch, 2008, S. 6) ergibt sich auf der einen Seite aus den vier Veränderungen des Kulturbegriffs aus der Sicht heutiger Fremdsprachenlernerinnen und -lerner: die Denationalisierung, Deterritorialisierung, Enthistorisierung und Fragmentierung von Kultur (ebd.). Auf der anderen Seite erfahren Vorstellungen

3 „The good teacher fosters both compliance and rebellion.“ (Kramsch, 1993, S. 246)

kultureller Zugehörigkeit, die unter anderem durch Sprache markiert wird, erhöhte Aufmerksamkeit und münden beispielsweise in Aktivitäten wie die Reaktivierung von Herkunftssprachen und -kultur (ebd., S. 9).

Homi K. Bhabha (1992), aus dessen Postkolonialer Theorie sich Kramsschs Begriff des Dritten Raums speist, setzt an die Stelle epistemologischer binärer Denkmuster eine soziale Artikulation, die in einem dialogisch gefassten Prozess stattfindet. An die Stelle der Binaritäten von Subjekt und Objekt, Innen und Außen entstehe laut Bhabha ein Drittes, eben ein Dritter Raum. Hier werden die Binaritäten nicht revidiert oder umgekehrt, sondern die ideologische Basis der Trennung und Differenz erfährt eine Neubewertung und führe in einen hybriden Raum (Bhabha, 1992, S. 57–58). Dieses Konzept lässt sich meines Erachtens insbesondere gut auf das Klassenzimmer des schulischen Fremdsprachenunterrichts übertragen, da hier das Verhalten gegenüber einer Autorität konzeptualisiert wird:

In allen kulturellen Praxen gibt es den – manchmal guten, manchmal schlechten – Versuch, Autorität zu etablieren. Selbst bei einem klassischen Kunstwerk, wie einem Gemälde von Breughel oder einem Musikstück von Beethoven, geht es um die Etablierung kultureller Autorität. Nun stellt sich die Frage: Wie funktioniert man als Handelnder, wenn der eigene Sinn zu handeln eingeschränkt ist, etwa weil man ausgeschlossen ist und unterdrückt wird? Ich denke, selbst in dieser Position des Underdogs gibt es Möglichkeiten, die auferlegten kulturellen Autoritäten umzudrehen, einiges davon anzunehmen, anderes abzulehnen. Dadurch werden die Symbole der Autorität hybridisiert und etwas Eigenes daraus gemacht. Hybridisierung heißt für mich nicht einfach Vermischen, sondern strategische und selektive Aneignung von Bedeutungen, Raum schaffen für Handelnde, deren Freiheit und Gleichheit gefährdet sind. (Wieselberg, 2007, o.S.; vgl. Babka, Malle & Schmidt, 2012, S. 13–14; auch zitiert bei Gebhardt-Fuchs, 2016)

Mit der Betonung der Aneignung von Bedeutungen und des Schaffens von Handlungsräumen erscheint Hybridisierung als strategischer und selektiver Prozess im Umgang mit einer Autorität. Mit einem Bild lässt sich die Prozesshaftigkeit, die permanente Bewegung in den Fokus rücken:

Das Treppenhaus als Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen wird zum Prozeß symbolischer Interaktion, zum Verbindungsgefüge, das den Unterschied zwischen Oben und Unten, Schwarz und Weiß konstruiert. Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die es gestattet, verhindern, daß sich Identitäten an seinem oberen und unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt [...]. (Bhabha, 1997, S. 127)

Mit stärkerem Bezug auf die Diskussion in Deutschland bemühte sich Mark Terkessidis um die Einführung des Begriffs „Interkultur“ in die theoretische und politische Diskussion (Terkessidis, 2010). Dabei bezog sich der Autor kritisch auf die politische Diskussion um Integration von Migrantinnen und Migranten, in

der ein Verständnis als kulturelle Anpassung, als individuelle Vorleistung Einwanderter und nachfolgender Generationen, nicht als Möglichkeit ihrer gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten und politischer Mündigkeit prädominierte. Mit „Interkultur“, verstanden als „Kultur-im-Zwischen“ (ebd., S. 10) sollte ein Paradigmenwechsel in der Beschreibung von Gesellschaft vorangetrieben werden, nach dem Migrantinnen und Migranten nicht mehr als defizitär beschrieben würden. Damit verfolgte Terkessidis das Ziel einer Entwicklung der gesellschaftlichen Institutionen mit dem Ziel einer Barrierefreiheit für alle (ebd., S. 9–10; vgl. auch Schleicher, 2014, S. 202–203).

Die Forschungsfragen des Projekts orientieren sich eng an den auf Bhabhas Theorie angelehnten Versuch von Kramsch, den Fremdsprachenunterricht als Dritten Raum zu bestimmen. Finden im Unterricht selbst kulturelle Zuschreibungen statt? Nutzen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mittels Aneignungsstrategien den Prozess einer kontinuierlichen Bedeutungszuweisung in Gang zu halten? Eine besondere Problematik entsteht in außerunterrichtlichen Gesprächen im Lehrerzimmer, mit Eltern, auf Klassenkonferenzen, quasi in allen Kommunikationssituationen, an denen Schülerinnen und Schüler nicht oder kaum teilhaben können. Hier können kaum Selbstermächtigungsstrategien angewandt werden.

Wie Beobachtungen und ein Austausch im Rahmen von Lehrerfortbildungen zeigen, treten in Bezug auf alle untersuchten Ebenen der Kommunikation in der Schule häufig zweierlei Schwierigkeiten auf: zum einen, dass in vielen Fällen Kultur innerhalb eines definierten nationalstaatlichen oder ethnischen Raums als homogen gefasst wird⁴; zum anderen, dass Kultur als Erklärungsmuster für eine sehr große Bandbreite von Phänomenen herangezogen wird. Aus diesem Grund kann hier auch von einer Kulturalisierung sozialer Konflikte gesprochen werden, im konkreten Fall eine (Um-)Deutung von Konflikten, die in der Institution Schule auftreten, als kulturell bedingt.

In fremdsprachenunterrichtlichen Kontexten wird darüber hinaus davon ausgegangen, dass es eine Tendenz zur Vereinheitlichung von Kultur- und Sprachräumen gibt. Dies lässt sich unter anderem partiell auch durch eine Analyse der Lehrwerke bestätigen. In den hier konstruierten Alltagssituationen wird häufig die Vorstellung von einer einheitlichen Kultur beispielsweise in einem Land oder einer Region, in der die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts überwiegend gesprochen wird, unterstützt (Schleicher, 2016).

Die Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen im Rhein-Main-Gebiet sollten Auskunft darüber geben, wann und in welcher Weise von Kultur gesprochen wird. Dabei wird nicht die Zielsetzung verfolgt, generalisierbare Aussagen über „die Fremdsprachenlehrerinnen“ oder „die Fremdsprachenlehrer“ zu treffen, sondern Erkenntnisse über spezifische diskursive Einbettungen des Kulturbegriffs und verwandter Vorstellungen zu gewinnen und in Interviewsituationen selbst einen Reflexionsprozess entstehen zu lassen.

4 Im Fall der kulturellen Zuschreibungen in Bezug auf muslimische Schülerinnen und Schüler findet die Gleichsetzung einer Religion mit einer als homogen imaginierten Kultur statt.

2.2 Das pädagogisch reflexive Interview

Die Interviews mit Lehrkräften verfolgen zwei Ziele: die Erhebung spezifischer Daten und die Unterstützung ihrer Reflexionsprozesse, in den Interviews selbst und in einem auf den Arbeitsergebnissen aufbauenden Fortbildungsprogramm. Hierbei ist durchaus von Belang, dass Lehrerinnen und Lehrer in einem Beruf arbeiten, in dem sie selbst die Funktion erfüllen, Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen. Es besteht die Möglichkeit, in Interviewsituationen das diesbezügliche Methodenwissen aufzurufen und auf gegebenenfalls beschriebene Situationen zu beziehen.

Zur Durchführung der Interviews wird auf das von Evelin Christof (2009) ausgearbeitete Verfahren des pädagogisch reflexiven Interviews zurückgegriffen. Diese Methode stellt den Bildungsprozess in den Mittelpunkt, der in einer Interviewsituation stattfindet und als „Selbstaufklärungsprozess“ beschrieben werden könne (Christof, 2009, S. 9–10; Schleicher, 2014, S. 206–208). Mit diesem Ansatz erhält das Interview selbst einen fortbildenden Charakter, wobei es sich primär um einen Selbstbildungsprozess handelt, der durch Impulse in der Interviewsituation ausgelöst wird. Christof geht von der Grundthese aus, dass sich Bildungsprozesse immer am Schnittpunkt von Subjekt und Struktur ereigneten (Christof, 2009, S. 14–15).

Das pädagogisch reflexive Interview wird in ein breiteres theoretisches Rahmenprogramm gestellt, in dem die personenzentrierte Gesprächsführung, die Aktionsforschung und das Forschungsprogramm Subjektive Theorien aufgenommen werden (ebd., S. 15). Methodologisch wird mit dem pädagogisch reflexiven Interview vor allem versucht, aus narrativen und problemzentrierten Interviews und einem forschungspraktischen Ansatz Besonderheiten zu entlehnen (ebd.), von denen vier für das Projekt relevante Charakteristika im Folgenden kurz beschrieben werden sollen:

1. Weicher Interviewstil: In Abgrenzung zum verstehenden Interview von Kaufmann (1999), mit dem eine übergroße Zurückhaltung der Interviewenden zugunsten eines aktiven Einlassens auf die Fragen zurückgewiesen wird, um wiederum ein stärkeres Sich-Einlassen der Befragten zu bewirken (Kaufmann, 1999, S. 24–25), wird ein weicher Interviewstil befürwortet. Die Interviewende bleibt zurückhaltend und möchte eine möglichst große Offenheit der Befragten durch die dem personenzentrierten Interview entlehnten Technik der Paraphrase erreichen (Christof, 2009, S. 56). Zugleich könne eine zu große Einflussnahme durch die Interviewende auf die Befragten durch ihre aktive Form der Interviewführung vermieden werden (Kaufmann, 1999, S. 78; Christof, 2009, S. 56–57). Hier wird das Machtgefälle in einer Interviewsituation in Rechnung gestellt:

In jedem Interview sind Dominanz und Machtverhältnisse ein wichtiges Thema, das sich auf eine besondere Weise manifestiert. Eine Person – der Interviewer/die Interviewerin – gibt das Thema vor, stellt Fragen und lenkt das Gespräch. Die andere Person – der Interviewte/die Interviewte – ist zuerst in einer vergleichsweise unterlegenen Position und ist sehr leicht durch Reaktionen der fragenden Person zu beeinflussen. (Ebd., S. 57)

Der von Christof betonte Aspekt der Machtverhältnisse ist für das hier vorgestellte Projekt bedeutungsvoll, da die Hierarchie zwischen Universität und Schule als Bildungsinstitutionen die Beziehungen zwischen Interviewerin und Lehrkräften beeinflusst, insbesondere, da nicht nur die 1. Phase der Ausbildung zu einer Lehrkraft an der Universität stattfindet, sondern auch, da in der universitären Forschung leitende Ideen der Fachdidaktiken entwickelt werden. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler üben durch ihre Forschung, ihre programmatische Mitarbeit und über die Verbreitung ihrer Thesen in den Medien einen nicht unerheblichen bildungspolitischen Einfluss aus.

2. Unterstützung der Selbstanalyse: Dieser Aspekt wurde dem verstehenden Interview entlehnt, um im pädagogisch reflexiven Interview in den Mittelpunkt gestellt zu werden. Bei der Unterstützung der Selbstanalyse handelt es sich um eine der Zielsetzungen selbst eines Interviews (ebd., S. 59). Für die im Rahmen des Projekts durchgeführten Interviews wird diese Zielsetzung einer Selbstanalyse in die Stärkung des Reflexionsvermögens der Interviewten in Bezug auf die angerissene Thematik übersetzt. Unter Selbstanalyse wird die Analyse von selbst erlebten oder miterlebten Situationen verstanden, deren Reflexion die Lehrkraft in einen Prozess der Überarbeitung professioneller Selbstverständnisse führt.

3. Narrative Gesprächsführungsmethode: Christof bezieht sich in Bezug auf die Nutzung von Mechanismen der narrativen Gesprächsführungsmethode vor allem auf Iwert (2003) und Völzke (1997). Sie zielt darauf ab, insbesondere das narrativ-biographische Interview des Letzteren in seinem Potential für die Bewusstmachung mittels Verbalisierung zu nutzen (Christof, 2009, S. 61–62). Das pädagogisch reflexive Interview möchte ermöglichen, eine vergangene Situation in der erzählerischen Rekonstruktion aus der Distanz neu zu betrachten, um so neue Handlungsräume auszuloten (ebd., S. 63). Dies schließe auch ein, dass im Interview selbst nach Alternativen gefragt wird und weist ihm eine strukturierende Funktion zu.

4. Selbstrekonstruktion in der Mediengesellschaft. Mit dem *reflexive interview* von Denzin (2003, S. 57–76) greift Christof mit dem Bezug auf die Rolle der Medien einen weiteren, für das Projekt bedeutungsvollen Aspekt auf (Christof, 2009, S. 67–68). Die interviewte Person erhält in der Interviewsituation die Möglichkeit, sich nach dem Vorbild einer mediatisierten Gesellschaft, „einer Cinematic Society“ (Denzin), an der alle Teil von Aufführungen sind, selbst zu konstruieren und darzustellen. Dieses Sich-selbst-Darstellen in einer Interviewsituation wird als eine gängige Praxis in der mediatisierten Gesellschaft angesehen. Es bringt mit sich, dass die Befragten ein Selbst oder mehrere Selbsts produzieren, die reflektiert und analysiert werden können (Christof, 2009, S. 71). Es findet hier demnach keinesfalls eine Suche nach einem „wahren oder authentischen Selbst“ (ebd., S. 70) statt: „There is no inner deep self that is accessed by the interview or narrative method. There are only different interpretative (and performative) versions of who the person is“ (Denzin, 2003, S. 68).

Mit der Akzentuierung der sozialen Konstruiertheit des Selbsts im Verzicht auf der Suche nach einem „wahren“ Kern kann sich die in der Interviewsituation vollziehende Reflexion stärker auf die Bedingungen des Handelns richten. Dieser Aspekt ist

für das hier vorgestellte Projekt insofern interessant, als dass die stark eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten in der Institution Schule Teil der Reflexion werden können.

Zur praktischen Durchführung eines pädagogisch reflexiven Interviews wird ein Leitfaden entwickelt, der der Interviewerin während des Interviews eine Orientierung bietet, ohne ein starres Set von im Vorfeld festgelegten Fragen zu enthalten. Diese Form der Befragung kann grundsätzlich mit einem standardisierten Fragebogen kombiniert werden, beispielsweise um Vorabinformationen einzuholen, wie Alter, Berufserfahrung, Schwerpunkte der Befragten (Schleicher, 2014, S. 207). Der Leitfaden ist in Etappen unterteilt (Christof, 2009, S. 238–241), die in der Pilotphase des Projekts folgendermaßen umrissen waren: 1) Einführung, 2) Vorstellung und allgemeine Fragen, 3) Themenfeld des inter- oder transkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, 4) Begegnungssituationen im Schüleraustausch oder ähnlichen Situationen, 5) das Bedingungsfeld der Schule, biografische Aspekte wie Migration, Auslandserfahrung, 6) die gesellschaftspolitische Dimension und zum Abschluss 7) Eruiert von Lösungsmöglichkeiten für benannte Probleme, Verabredungen (genauer bei Schleicher, 2014, S. 208).

2.3 Umsetzung des pädagogisch reflexiven Interviews

Im Folgenden möchte ich an einem Beispiel die Durchführung eines Interviews aus der Pilotphase veranschaulichen, wie mit diesem Verfahren gearbeitet wurde und welche Schwierigkeiten in Bezug auf die vier oben genannten Aspekte auftraten. Die Methodenreflexion wurde durch eine Methodenwerkstatt und eine Forschungssupervision gestützt.

Es handelt sich um ein Interview mit einer Lehrerin für das Fach Spanisch, die ihren Beruf über mehrere Jahrzehnte ausgeübt hat und kurz vor der Pensionierung steht. Es wurde aus pragmatischen Gründen und auf expliziten Wunsch der Interviewten hin von der sonstigen Praxis abgewichen und das Interview nicht in einem schulischen Klassenzimmer, sondern im Büro der Interviewerin an der Universität durchgeführt. Dies verstärkte die Präsenz der Bildungsinstitution Universität in der Interviewsituation.

Der weiche Interviewstil, in dem die Interviewerin zurückhaltend interagiert und sich wenig positioniert, konnte fast durchgehend realisiert werden. Jedoch fällt in einer Phase des Interviews auf, dass die Nachfragen sehr stark auf den Kulturbegriff abzielen. Die Lehrkraft hatte bereits in der ersten Etappe, in der es um eigene Ziele als Fremdsprachenlehrerin geht, das Thema der Kultur angesprochen:

{00:48} [B] Also, das Wichtigste ist eigentlich, dass ich mich meinen, dass ich meine Schüler in die Lage versetze mit einer, mit Menschen aus einer anderen Kultur zu kommunizieren |ja| und sich klar zu werden, dass so wie sie leben nicht allgemeingültig ist, sondern äh dass es da viele andere äh Kulturbereiche in der Welt gibt |ja| äh und dass sie mittels Sprache äh mit einem anderen Menschen in Kontakt treten können |ja| und dass es sich dafür lohnt |ja| eine fremde Spra-

che zu lernen |ja| das wär so das erste ähm, also der kommunikative Aspekt dabei ist mir sehr wichtig. Die Schüler sollen das Sprechen lernen. Sie sollen damit aber auch ganz klassisch eine fremde Kultur zur Kenntnis nehmen und sich mit ihr auseinandersetzen mit allem, was dazu gehört.⁵

In der Folge verwendet die Befragte jedoch nicht mehr den Begriff. Es werden überwiegend konkrete Situationen beschrieben. Erst infolge des mehrmaligen Aufgreifens des Begriffs durch die Interviewerin ist wieder von einer „fremden Kultur“ die Rede:

{14:08} [I] Und was berichten mmh die deutschen Schüler, also, Sie haben ja vorhin von einer fremden Kultur kennenlernen gesprochen, dass ihnen das auch wichtig ist als Ziel im Fremdsprachenunterricht dazu gehört ja dann sicher auch so etwas wie diese Begegnungen organisieren?

[...]

{18:18} [I] Und das liegt ähm dann an der fremden Kultur, was Sie sagen, oder woran liegt das, wenn es nicht klappt da?

In den Antworten wird der Begriff von der Befragten nicht verwendet, sodass sich das mehrmalige Eingreifen der Fragenden als Input werten lässt, der auf den Verlauf des Interviews Einfluss nehmen möchte. Die Lehrkraft wird durch die Fragen dazu aufgefordert, auf die von ihr geschilderten Situationen eine Schablone zu legen, lässt sich hierdurch jedoch nicht beeinflussen und tritt in einen Reflexionsprozess ein, indem sie auf den zweiten der angesprochenen Inputs nicht auf kulturelle Determinierungen, sondern auf andere Faktoren eingeht:

Nein. Wenn es nicht klappt, dann sind es meistens äh persönliche Probleme |ja|. Kinder, die sich nicht verstehen, aus welchen Gründen auch immer |ja|, das hat weniger was mit Kultur zu tun |mmh|. Oder manchmal kommt's vor, dass ein Kind sich nicht traut äh zu sprechen |ja|, also den Mund nicht aufmacht. Das irritiert natürlich die Familie, wenn sie 'nen Gast haben, der sich auf die Couch setzt und nicht viel sagt, dann wird's schwierig |ja|.

Der an dieser Stelle nicht eingehaltene weiche Interviewstil muss sich demnach nicht zwingend negativ auf den Gesprächsverlauf auswirken. Gerade die Tatsache, dass die Lehrkraft trotz Input vonseiten der Interviewerin hier keine kulturelle Schablone verwendet, weist auf ihre Offenheit in Bezug auf mehrere, alternative Interpretationsmuster hin. Hierdurch kann also durchaus ein Reflexionsprozess ausgelöst werden, sodass zwar ein weicher Interviewstil als vorherrschende Form bevorzugt, nicht jedoch zu einem Dogma erhoben wird. Dass gelegentliche inhaltliche Impulse seitens der Fragenden das reflexive Moment des Gesprächs nicht negativ beeinflussen, hängt davon ab, ob sie offen formuliert sind, d.h. mehrere Antwortmöglichkeiten zulassen.

Gerade ein weiterer, für das pädagogisch reflexive Interview wichtiger Aspekt, die narrative Gesprächsführung, weist derartigen, etwas stärkeren Impulsen eine wichti-

5 Kurze Einlassungen der Interviewerin im Rahmen eines aktiven Zuhörens werden mit geraden Strichen markiert: |. I=Interviewerin, B=Befragte.

ge Funktion zu. Nur durch die Eingabe bestimmter Versatzstücke aus dem Gespräch, hier die „anderen“ oder „fremden Kulturen“, können andere Erklärungsmuster verbalisiert und so explizit gemacht werden.

Selbstrekonstruktion in der Mediengesellschaft: Die befragte Person tendiert nicht dazu, sich in einem sehr hohen Maße darzustellen. In weiten Teilen des Gesprächs geht sie auf die Schülerinnen und Schüler ein, die sie mit großer Selbstverständlichkeit in den Mittelpunkt stellt. Zu Anfang des Gesprächs stellt sie sich als Antwort auf eine Frage nach ihrem Engagement im Bereich des Schüleraustauschs folgendermaßen dar:

{01:55} Ja, selbstverständlich. Also, ich selbst unterrichte ja zwei moderne Fremdsprachen an der Schule. Ich unterrichte Französisch und Spanisch |ja| und bin Deutschlehrerin und ich selbst spreche eigentlich ja äh, wenn man Sprachen, die ich spreche, sind vier verschiedene Sprachen außer Deutsch |ja|. Latein habe ich dann auch noch gelernt ähm, das heißt ich kann den Schülern dann auch 'n bisschen was von meiner Erfahrung und meinem Sprachwissen vermitteln.

Weitere Sequenzen, in denen die Selbstdarstellung eine Rolle spielt, treten in einer späten Phase des Interviews auf, in der explizit nach der Biografie gefragt wird.

{40:16} Ja, also, meine Begeisterung für meinen Beruf, die, die hat sich verändert im Laufe der Jahre, ähm, hat auch so n Auf und Ab aus verschiedenen Gründen ähm, ja, warum bin ich Lehrerin geworden? Eigentlich in erster Linie, warum, weil ich die Fächer studiert hab [I: ja], ich hab mit sehr viel Begeisterung romanische Sprachen studiert |warn sie hier?⁶ |, ja, also nicht hier im Haus, sondern in X |ja| ähm, mit Unterbrechungen ähm, ich, also ich, ich war eine begeisterte Studentin, mehr für Fremdsprachen als für Deutsch. Deutsch, das war schon immer 'n Massenfach, und ähm die Romanistik war immer sehr viel individueller, also ich hab mich mehr als Romanistin gefühlt als, als Germanistin, und äh die Schule, ich hab mich eigentlich für die Schule entschieden, weil ähm das damals ganz praktisch war |[Lachen] | in die Schule zu gehn aus finanziellen Gründen, ähm ich war eigentlich, ich wollt nicht unbedingt Lehrerin werden damals [I: mmh], als ich 20, 25 war, ja, wusste ich nicht genau, was soll ich damit anfangen, und dann hab ich eben gedacht, wirste mal Lehrerin, und es ist ausgesprochen gut gelaufen [...] – ich war dann zwischendurch auch mal fünf Jahre Lektorin in Y [...] und da war das eigentlich so, ich hab eigentlich auch das gelebt, was ich für wichtig hielt, also mit äh andern Menschen kommunizieren und mich auf andere Leute einlassen, auch weil mir das völlig unbekannt war. Das war eigentlich das, was ich wollte, und was ich unglaublich sinnvoll, ja, in meinem Beruf, ich find das ist wichtig, dass man mit Überzeugung, wenn man unterrichtet, jungen Menschen vermittelt, damit kannst du deine Persönlichkeit entwickeln, 's kann dich bereichern, äh, das gibt dir persönlich was und auch andern und deswegen find ich also mein [unverständlich] sehr zufrieden, also auch mit meinem Beruf |ja| und mit dem, was ich im Unterricht mache, das ist auch nach wie vor so, also ähm ich glaube, dass ich meinen Schülern von meinem Fach und von, sagen wir mal von meiner Erfahrung sehr viel vermitteln kann |ja|.

6 Das Interview fand an der Universität statt.

Die Befragte schildert verschiedene Aspekte, die ihren Weg zu ihrem Beruf und ihre langjährige berufliche Tätigkeit beeinflusst haben. Die erste Ausbildungsphase, das Studium an der Universität, wird sehr positiv konnotiert, zumindest was das Studium der Fremdsprachen betrifft. Die Entscheidung für den Beruf einer Lehrerin wird eher als pragmatisch beschrieben, jedoch auch mit dem Verweis auf Berufserfahrung als Lektorin im Ausland in einem sehr hohen Maß mit Sinn erfüllt. Die Lehrkraft schildert ihre berufliche Tätigkeit, als habe sie hier eine Mission zu erfüllen, die darin bestehe, ihre eigenen Erfahrungen weiterzugeben. Sie kommt damit auf ihre Selbstdarstellung zu Beginn des Interviews zurück, in der sie ihr eigenes Erlernen mehrerer Sprachen eng mit dem Unterrichten von Fremdsprachen verknüpft. So wirkt ihre Selbstdarstellung zunächst sehr stark abgerundet und kohärent.

An mehreren Stellen sind jedoch kurze Verweise auf Brüche zu erkennen, die nicht näher beschrieben werden. So wird eingangs des Zitats ein „Auf und Ab“ in der Begeisterung für den Beruf erwähnt, das zunächst nicht näher erläutert wird. Kurz ist wenig später von „Unterbrechungen“ während des Studiums die Rede, ohne dass näher beschrieben wird, wodurch sie verursacht wurden. Es gelingt in der Interviewsituation sehr gut, bei diesen kurzen Hinweisen auf Brüche oder auf persönliche Unzufriedenheit anzusetzen, um ein anderes Selbst zur Darstellung bringen zu lassen. Erst gegen Ende des Gesprächs werden Situationen an der Schule angesprochen, von denen sich die Lehrerin überfordert oder schlicht überlastet fühlt und lässt auf diese Weise das sorgsam abgerundete Bild einer beruflich zufriedenen Lehrerin hinter sich (vgl. ausführlicher in Schleicher, 2014, S. 213–214).

3. Fazit

In Anknüpfung an Christofs Überlegungen zum *reflexive interview* geht es nicht um die Enthüllung eines wahren Selbst, sondern darum, über die verschiedenen Selbstdarstellungen einen Zugang zu allen Facetten des Umgangs mit der Kategorie Kultur zu finden. Es wurde deutlich, worin die Unterstützung der Selbstanalyse in einem pädagogisch reflexiven Interview besteht: Die Interviewsituation ermöglicht, verschiedene Aspekte zusammenzutragen, ohne sie zu einem kohärenten Bild zusammenfügen zu müssen. Zugleich findet durch Fragen und Aufteilung in Etappen eine gewisse Strukturierung statt, die einen analytischen Zugang formal einrahmt und möglich macht.

Da sich in dem Teil des Interviews, in dem von der eigenen Motivation für den Beruf, dem professionellen Selbstverständnis und persönlichen Zugängen die Rede ist, eine Öffnung der Befragten im Sinne der Darstellung verschiedener Selbsts vollzieht, rückte für die Modifizierung der Etappen der biografische Aspekt in den Mittelpunkt. Er wurde in der Folge zum einen zu einem früheren Zeitpunkt angesprochen und zum anderen zum Aufhänger für die Erzählung von Situationen mit Schülerinnen und Schülern, die in einer ausgeprägten subjektiven Perspektive erfolgten. Erst nach dieser Abänderung der Interviewdurchführung konnte der vielfälti-

ge Gebrauch des Kulturbegriffs und des Redens über Kultur in den Blick genommen werden.

Literatur

- Babka, A. & Posselt, G. (2012). Vorwort. In Dies. (Hrsg.), *Homi K. Bhabha: Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung* (S. 7–16). Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Bhabha, H. K. (1992). Postcolonial authority and postmodern guilt. In L. Grossberg, C. Nelson & P. A. Treichler (Hrsg.), *Cultural Studies* (S. 56–68). New York: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1997). Verortungen der Kultur. In E. Bronfen, B. Marius & T. Steffen (Hrsg.), *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte* (S. 123–148). Tübingen: Stauffenberg.
- Börner, O., Edelhoff, C., Rebel, K. & Schröder, Konrad (2008). AG 11: Funktion und Zukunft von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, W. Hallet, M. K. Legutke, F. J. Meissner & J. Mukherjee (Hrsg.), *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, Oktober 2007* (S. 348–356). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Christof, E. (2009). *Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview*. Wien: Löcker.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.
- Gebhardt-Fuchs, K. (2016). Hybride Sprache – ein identitätsstiftendes Phänomen? Zwei Literaturbeispiele von Emine Sevgi Özdamar und Ilija Trojanow. *German as a Foreign Language*, 1, 27–47.
- Grünewald, A. (2011). Förderung der Interkulturellen Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 64–82.
- Iwert, M. (2003). *Vom narrativen Interview zur narrativen Gesprächsführungsmethode: eine Konzeption des gezielten Fremdverstehens für den Anwendungsbereich pädagogischer Tätigkeiten*. Stuttgart: ibidem.
- Kaufmann, J. C. (1999). *Das verstehende Interview. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK.
- Kultusministerkonferenz (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Wolters Kluwer Deutschland. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [4.8.2016].
- Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer Deutschland. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf [4.8.2016].
- Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [4.8.2016].
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1 (2). Verfügbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/741/718> [4.8.2016].

- Kramsch, C. (2008). The intercultural yesterday and today: Political perspectives. In R. A. Schulz & E. Tschirner (Hrsg.), *Communicating across Borders, Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language* (S. 5–27). München: Iudicium.
- Kurtz, J. (2011). Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40 (2), 3–14.
- Schleicher, R. (2014). Das pädagogisch reflexive Interview mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern als prozessorientiertes Verfahren. In W. Müller-Pelzer (Hrsg.), *Selbst-evaluation interkultureller Erfahrungen* (S. 201–216). Göttingen: Cuvillier.
- Schleicher, R. (2016). Diversität in Texten und Aufgaben in den Nationalen Bildungsstandards und in aktuellen Lehrwerken für den Anfangsunterricht Französisch. In C. Fäcke & B. Mehlmauer-Larcher (Hrsg.), *Fremdsprachliche Lehrmaterialien: Entwicklung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Völzke, R. (1997). Biographisches Erzählen im beruflichen Alltag. Das sozialpädagogische Konzept der biographisch-narrativen Gesprächsführung. In G. Jakob & H.-J. Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S. 271–286). Weinheim & München: Juventa.
- Wieselberg, L. (2007). Migration führt zu „hybrider“ Gesellschaft. Interview mit Homi K. Bhabha. Verfügbar unter: <http://sciencev1.orf.at/science/news/149988> [4.8.2016].

Literatur im immersiven Französischunterricht – Das Beispiel Lyon

„Wozu brauche ich Literaturwissenschaft, wenn ich Fremdsprachenlehrer werden will?“ So oder ähnlich äußern sich immer wieder Studierende der Romanistik mit Blick auf den Berufsalltag im schulischen Fremdsprachenunterricht, in dem Literatur kaum noch eine Rolle spielt, aus den Schulbüchern mehr und mehr verschwindet und in den Lehrplänen oft nur noch als fakultativ klassifiziert wird.¹ Das Problem, das für den Französischunterricht schon formuliert worden ist, und zwar als Dilemma zwischen der radikalen Negation des Vermittlungsanspruchs und der Verteidigung des Lesens in einem Fach, das sich auch der Kulturvermittlung verschrieben hat, ist daher durch innovative Ideen und Überzeugungsarbeit zu kontern (Schädlich, 2009).²

Vor diesem Hintergrund lassen sich Plädoyers für produktive Textarbeit, spannungsgeladenen Unterricht oder für die Auswahl authentischer und schülerzentrierter Ganzschriften formulieren, muss die Literatur als Format der Weltenerschließung in Erinnerung gerufen werden und sollten metakognitive Ansätze Studierenden und Lehrenden den Mehrwert von Literatur- und Kulturwissenschaft auch im Alltagsleben vor Augen führen (Hallet, 2010b). Impulse und Ideen für die Verortung von Literatur im kulturellen Gedächtnis könnten daher das Vertrauen in die Wirkmächtigkeit dieser Disziplin beleben und innerhalb von Lernaufgaben sollten zusätzlich didaktische Anreize zur Sprachproduktion, Methodenvielfalt und Handlungsaktivität entstehen, womit auch der forschende Habitus des Fremdsprachenlernenden befördert würde. Eine so gestaltete Literatuarbeit zeigt daher, inwiefern der dritte Ort nicht an einen realen Treffpunkt oder an einen virtuellen Raum gebunden ist, sondern seinen Sitz direkt im Leben einnehmen kann.

1. Immersiver Literaturunterricht?

Greift man einen gesellschaftlichen wie schulischen Hang zu biographischen und emotionalen Literaturzugängen auf, so kann sich die Kritik daran nicht einfach in einem permanenten Wiederholen diesbezüglicher und eher biographieskeptischer literaturwissenschaftlicher Grundsätze erschöpfen, was ja scheinbar ohnehin bis dato ineffizient geblieben ist.³ Positiv lässt sich die eher naive Auffassung von Literatur, die aber gesellschaftlich derart akzeptiert ist, dass sie bis in die Feuilletons

1 Zum Literaturunterricht siehe das immer noch geltende *Französisch heute*, 2000 sowie Kämper-van den Boogaart & Spinner (2010) bzw. Kammler (2010).

2 Der Begriff des „forschenden Habitus“ wird im Weiteren aus Schädlichs (2009) Studie übernommen.

3 Vgl. dazu Laferl & Tippner „Leben als Kunstwerk“ (Einleitung) oder Kleins Handbuch Biographie.

der Qualitätspresse hinein fest verankert ist, in die Frage nach der Präsenz des Literarischen in der Gesellschaft und Öffentlichkeit verwandeln. Womit wir in den Bereich der schulischen Primärerfahrungen und -kontakte eindringen und das Thema des immersiven Sprachlernens tangieren.⁴ Literatur müsste bzw. kann also genauso die aktuellen Forderungen der Fachdidaktik erfüllen, und zwar insbesondere den Ruf nach komplexen Lernaufgaben, nach produktiver Projektarbeit, nach Binnendifferenzierung und nach Strategienlernen.⁵ Und nicht zuletzt durch die Literaturwissenschaft behält der Fremdsprachenunterricht Berührungspunkte zum akademischen Forschungsbetrieb.

Die Konfrontation von Lernenden der romanischen Sprachen mit Literatur erfolgt somit natürlich und direkt zugleich, womit zuallererst dritte Orte des Lernens und Lehrens, also Bibliotheken, Buchhandlungen oder virtuelle Räume (Bibliothekskataloge, Datenbanken, Autorenplattformen) aufgerufen sind (Kramsch, 1998). Die Begegnung mit literarischen Figuren und Texten in Theater, Oper, Ausstellungen, TV oder Werbung ist ja durchaus vorhanden, die Aufmerksamkeit hierauf muss allerdings gezielt geweckt werden. Vorwissen und Weltwissen spielen hierbei eine wichtige Rolle. Einerseits geht es dabei um die Kenntnis von literaturgeschichtlichen Fakten, von Buchtiteln und Autorennamen, andererseits um die Begegnung mit Texten in der Fremdsprache. Kinder- und Jugendliteratur liefert dementsprechend ein Arsenal an Vorwissen genauso wie Motive, Helden oder Ereignisse der Romania im kulturellen Gedächtnis (Assmann, 1997) auch der deutschen Gesellschaft. Der Rolandsstoff, die Artussage und die Geschichten von Reineke Fuchs wären solche Beispiele, die auf die altfranzösische Literatur zurückzuführen wären, aber in ganz anderen Kontexten präsent sind, vom Online-Game bis zur Goethe-Lektüre. Pinocchio, Sindbad und Don Quichotte können etwa aus Zeichentrickfilmen bekannt sein, während Collodi, Galland oder Cervantes als Urheber bzw. Vermittler den primären Rezipienten eher (noch) nicht bewusst sind. Dante befindet sich auf der italienischen 2-Euro-Münze, Voltaire und Rousseau könnten im Geschichtsunterricht thematisiert worden sein. Literaturwissenschaft als solche allerdings und erst recht die romanistische, findet allerdings eher fern vom Alltag statt, auch wenn sicherlich französische Literaturkritik und -öffentlichkeit (z.B. in Gestalt der Zeitschrift *Littérature*) frankophonen Interessenten durchaus auch in Deutschland zugänglich wäre.

Legt man einen weiteren Kulturbegriff an, der Kultur als Text bzw. Hypertext versteht und damit auch alle Medienprozesse mit aufnimmt (Hallet, 2010a; Altmayer, 2004), wird Kulturbegegnung ohnehin zu einem medialen, immer textuell vermittelten Prozess. Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass sie zu meist in indirekter Form stattfindet, sich man ihr leicht entziehen kann und keine direkte Konfrontation bzw. keinen Prozess darstellt, wie es wiederum nur in Ausnahmesituationen möglich ist und auch gehandhabt wird (Autorenlesungen,

4 Im Anschluss an Zydatiß (2010, S. 110): „Immersion ist folglich eine Form des Zweitspracherwerbs unter institutionellen Bedingungen, die sich didaktisch inszenierter Lernarrangements bedient.“ Siehe auch Le Pape Racine (2000).

5 Eine schlichte, aber effiziente Verbindung stellen Schinke & Stevker (2013) vor.

Schreibwerkstätten, Poetry Slam). Hierzu gehört zweifelsohne auch der kulturelle Überlappungsraum Fremdsprachenunterricht, wo die Konfrontation mit Texten eine nicht selbst gewählte ist, sie aber auch in Form eines Angebots daherkommt. Das immersive Lernen wäre damit ein entdeckendes bzw. exploratives Lernen auf einer nicht nur kognitiven Ebene. Es geht um das Eintauchen in die Literatur, in deren Geschichte und Gegenwart, in Produktions- wie Rezeptionsprozesse, zu denen eben auch Kanonisierung, Verwandlung, Aneignung usw. gehören. Der aktive Prozess des Lernens tangiert dabei die Sach- und Medienkompetenz, aber eben auch genauso Sozial- und Selbstkompetenz, wenn entsprechende Lernarrangements eingesetzt werden. Vom Platz der Literatur in der Gesellschaft ist es nicht mehr weit bis zum Platz der Literatur im eigenen Leben, vom Lesen als soziales Aufstiegsvehikel bis hin zur Kulturtechnik erhält bzw. behält Literatur und literarisches Wissen einen spezifischen Stellenwert.

Die kollektive Erinnerung (Assmann, 1988) an Literatur⁶ begründet und erklärt die Allgegenwart auch der Literatur vergangener Epochen genauso wie das Inter textualitätskonzept diese textimmanent aufspüren lässt. Immersion allerdings geht von einem realen Erleben aus, das eine zeitliche, räumliche und soziale Dimension hat und damit umso besser funktioniert, wenn eine direkte Konfrontation stattfindet und eine Reaktion erforderlich wird, wie es in interaktiven Museen der Fall ist. Somit hat diese auch in methodischer Hinsicht Ähnlichkeiten mit dem Funktionieren des kollektiven Gedächtnisses, wenn wir von einer produktiven, generativen und konstruktiven Rolle der Medien kollektiver Identitätsbildung ausgehen und dieses Gedächtnis immer wieder neu konstruiert wird, es also nicht als ein für alle Zeit identischer Speicher zu verstehen ist. Kanonbildung bedient sich daher bestimmter Mechanismen und stellt öffentlichkeitswirksame Präsenz her, an der wiederum Lektürerelevanz ablesbar wird (Mayer, 2012). Die Organisiertheit des kollektiven Erinnerns verleiht diesem auch die Verbindlichkeit. Reaktionen, egal ob Affirmation, Bewunderung, Ablehnung oder Protest, erfolgen gleichsam automatisch. Dabei beteiligte Prozesse von Kanon und Zensur können und müssen versinnbildlicht werden, womit sie also sichtbare Zeichen ausbilden, die wiederum allen (potentiellen) Rezipienten Angebote für ein immersives Erschließen machen. Dass sich hierfür sogar ein französisches Konzept in Gestalt von Pierre Noras memorialer Topologie (Nora, 1984–1992; Halbwachs, 1968) anbietet, das im Französischunterricht selbst mit Originaltexten oder Auszügen aus einschlägigen Studien, die überdies auch zu Deutschland oder Italien vorliegen, thematisiert werden kann, kommt noch hinzu und legitimiert diesen theoretischen Zugang sogar noch interkulturell.

Immersion ist mittlerweile als textimmanenter Zugang zur Literatur insbesondere in der Literaturrezeptionsforschung in Zusammenhang mit Erkenntnissen der Neurowissenschaften diskutiert worden (Dehaene, 2010; Escherig, 2011). In der Didaktik, wo Immersion im bilingualen Sach-Fach-Unterricht oder in

6 Assmann, 1988, S. 15 definiert kollektive Erinnerung als den „jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten [...], in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise [...] über die Vergangenheit [...]“.

Sprachaustauschprogrammen fest etabliert scheint, ist allerdings die Abkehr von der textimmanenten Literaturbetrachtung hin zur Rezeption des kreativen Potentials von Literatur mit der Betonung des Platzes der Literatur im Leben einhergegangen (Caspari, 1994). Literatur ist vermehrt zum Baustein des inter- bzw. transkulturellen Lernens geworden und die Anforderungen alltagsweltlicher Kommunikation und handlungsorientiertes verstehendes Lernen sind gerade im Kontext der Schulung neuer Fertigkeiten und Medienkompetenzen in den Fokus gerückt (Küster, 2003; Bredella & Hallet, 2007; Rösch, 2013). Das selbständige verstehende Lernen vor dem Hintergrund kultureller Transferprozesse verspricht aber auch für die Literaturarbeit Kreativität; die Rezeption literarischer Texte selbst ist durchaus als interaktiver und dynamischer Prozess zu verstehen, der Sinn konstruiert und historisch kontextualisiert, gerade um die Bedeutung textintern wie textextern pragmatisch auszuhandeln. Immersion im Sinne direkter Berührung und Konfrontation mit literarischen Spuren, Zeugnissen und Konsekrationen scheint ein gangbarer, aber noch zu selten begangener Weg zu sein.⁷

2. Literaturstadt Lyon

Die Stadt Lyon bietet eine äußerst reiche Bühne für die Präsenz von Literaturgeschichte im Stadtbild, im kollektiven Bewusstsein und in der aktuellen Rezeption. Lyon offeriert einen (toponymischen) Zugang zur Literatur über das kollektive Gedächtnis, über den literarischen Kanon, über emotionale und biographische Zugänge, bietet aber auch die Gelegenheit, diese kanonischen Setzungen in Frage zu stellen. Zudem können alle Epochen der Literatur miteinbezogen werden, existieren Mittler und Mediatoren von Literatur in Form von akademischen, touristischen und musealen Institutionen und lassen sich außerdem konkrete Thematisierungen der Stadt in literarischen Texten finden. Überdies wäre das Bild eines zentralistischen und damit allein auf Paris fokussierten Frankreichs gerade auf dem Gebiet der Kultur hiermit zu korrigieren und könnten Theorien des Erinnerns zu metakognitiven Lehrinhalten werden.

Die Präsenz der Literatur in Lyon lässt sich dabei in verschiedenen Bereichen als besonders reich beschreiben und hat bereits zahlreiche Anlässe zur Vertiefung geboten (z.B. Mayer, 2009 bzw. Mayer, 2010). Zum einen finden sich städtische Spuren der Wirkungsstätten von Literaten, zum Teil überführt in Gedenktafeln, Straßennamen und Gebäudebezeichnungen. Ehemalige Wohnhäuser von Literaten sind z.B. als solche gekennzeichnet (wie im Falle des Geburtshauses von Louise Labé) oder Straßen verweisen auf die frühere Anwesenheit von Autorinnen und Autoren (wie etwa beim quai Jean-Jacques Rousseau); der Lyoner Flughafen ist nach Antoine de Saint-Exupéry benannt. Andererseits sind explizite Denkmale in Form von Monumenten (z.B. Saint-Exupéry auf dem Place Bellecour bzw. Rue

7 Vgl. Garbe, 2013, S. 157, die literarische Kompetenz als „stabil verankerte Teilhabe an der ‚literarischen Kultur‘ in allen alltags- und hochkulturellen Erscheinungsformen“ versteht und ebd., S. 165, Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten einfordert.

Peyrat), Institutionen (Théâtre des Celestins) und musealen Gedenkstätten, universitären Einrichtungen oder Bibliotheken zu nennen. Literarisches Leben findet von der Eliteuniversität ENS de Lyon mit ihrem großen Bibliotheksbestand über die Universitäten (Lyon I-III) und weiteren Hochschulen bis zum Goethe-Institut statt. Das *Musée de l'imprimerie et de la communication graphique* ist eine zentrale Anlaufstelle. Das Guignol-Theater mitsamt einem eigenen Museum in Vieux-Lyon ist eine touristische Attraktion, aber dient eben auch der literarischen Unterhaltung (Lagie, 2008; Visan & Truchet, 2004).

Und schließlich bietet Lyon mit den *Murs peints* eine außerordentliche, plastisch gewordene Institutionalisierung der Literatur, zum einen in Gestalt der Integration von Literaten inmitten der wichtigsten Töchter und Söhne der Stadt (*Fresque des Lyonnais*), zum anderen in Form einer explizit literarischen *Mur de la bibliothèque*, die Bücher von in Lyon geborenen, von in Lyon weilenden Autorinnen und Autoren und solche, die in Lyon spielen, auflistet und damit öffentlichkeitswirksam kanonisiert. Louise Labé, Maurice Scève, Laurent Mourguet und Frédéric Dard als Literaten im engeren Sinne, aber auch Repräsentanten des literarischen Lebens in Frankreich wie Julie („Madame“) Recamier sind Teil der *Fresque des Lyonnais* (1994/5),⁸ das mit dem für die *murs peints* der mittlerweile international tätigen Künstlergruppe *CitéCreation*, vormals *Cité de la création*, typischen Moment der Trompe-l'œil-Technik arbeitet.⁹ Zumeist werden die ursprünglich kahlen, weißen Mauern mit Fassadenkunst versehen, die einen konkreten Bezug zur Stadt bzw. zum Ort besitzt, so wie im Fall der 1986 errichteten und bis dato zweimal (1997, 2012) aktualisierten *Mur des Canuts* am Boulevard des Canuts, in Croix-Rousse, dem Seidenweber-Viertel Lyons, die mit 1.200 m² lange Zeit die größte ihrer Art war, bis 2003 im fünften Arrondissement *La Résidence de la Sarra* errichtet wurde (3.000 m²).

Die ältere *Fresque des Lyonnais*¹⁰ an der Ecke 49 quai Saint-Vincent / 2 rue de la Martinière, also im 1. Lyoner Arrondissement, befindet sich am Rückteil eines an der Saône gelegenen unscheinbaren Wohn- und Bürohauses. 30 berühmte Töchter und Söhne der Stadt sind auf der Hauswand abgebildet, die eine Fläche von 800 m² umfasst. Aus 250 vorgeschlagenen historischen Persönlichkeiten waren 24 ausgewählt worden, die scheinbar an aufgemalten Balkonen stehen und es wurden sechs lebende bekannte Lyoner hinzugefügt, die im Erdgeschoss zu sehen sind, in dem sich anscheinend unter anderem ein Gourmetlokal und die Buchhandlung Gibert Joseph befinden. Hinzu kommen hinsichtlich der Repräsentation der Literatur noch weitere Bücher und Autorennamen, die im aufgemalten Buchladen von Gibert Joseph zu sehen sind, darunter *Le petit prince* oder das Gesamtwerk von Rabelais, zudem Sachbücher, unter denen sich auch der Reiseführer *Lyon et ses murs peints* befindet.

8 Noch als *Cité de la création*, 1995. Außerhalb von Lyon finden sich Werke der Künstlergruppe zudem in Frankreich (Angoulême, Biarritz, Brest, Carcassonne, Mulhouse, Paris, Valence, Vienne), Europa (Barcelona, Berlin, Leipzig, Lissabon, Moskau, Neapel), aber auch in Übersee (Shanghai, Jerusalem, Yokohama, Mexiko, Québec).

9 Poirieux & Collette, 2005 bzw. www.cite-creation.com. Allgemeiner zur Fassadenarchitektur vgl. Jacquet, 2008.

10 Nach dem ähnlich gelagerten Fresko in Barcelona, das bereits 1992 entstanden ist, war dies 1994/5 der erste Auftrag in Lyon, der explizit in Anlegung an diese Vorarbeit erging.

Die historischen Persönlichkeiten der Stadtgeschichte umfassen Heilige und Wohltäter der Stadt (Hl. Irenäus, Hl. Blandine, Pauline-Marie Jaricot, Claudine Thévenet, Claude Martin, abbé Pierre), Gründerfiguren und Städtebauer (Kaiser Claudius, Édouard Herriot, Tony Garnier), Wissenschaftler und Erfinder (Claude Bourgelat, André-Marie Ampère, Giovanni da Verrazzano, Antoine de Jussieu, Marcel Mérieux, Claude Bernard, Joseph Marie Jacquard, die Brüder Lumière), aber eben auch Literaten (Louise Labé, Maurice Scève, Antoine de Saint-Exupéry/Le petit prince, Frédéric Dard) und Personen aus dem literarischen und kulturellen Leben (Juliette Récamier, Jean-Baptiste Say, Laurent Morguet/Guignol, Bernard Pivot), aus Kunst, Film, Sport und Kochkunst (Pierre Puvis de Chavannes, Philippe de la Salle, Bertrand Tavernier, Bernard Lacombe, Paul Bocuse).

Das Fresko *La bibliothèque de la cité des écrivains en Rhône-Alpes* (an der Ecke quai de la pêcherie / rue de la Platière im 1. Arrondissement) zeigt vor allem Bücher von Autorinnen und Autoren, die entweder in Lyon geboren sind oder in Lyon gewirkt haben. Die Mauer weist mehr als 500 unterschiedliche Referenzen auf, ohne bestimmte Reihenfolge, darunter in Lyon Gebürtige wie Louise Labé (Frontispiz der Werkausgabe von 1762, davor eine Schriftrolle mit dem auf Clément Marot zurückgehenden Spruch „Lyon plus doux que cent pucelles“, dahinter Werke von Scève, Pernette du Guillet und Mellin de Saint-Gelais), Jean Dufourt (*Calixte*) oder Frédéric Dard alias San-Antonio, außerdem in Lyon und Umgebung Tätige wie Rabelais oder in der Stadt Weilende wie Molière, Francis Ponge, Alphonse Daudet oder, als einer der ganz wenigen Nicht-Franzosen, Stefan Zweig. Beispielsweise sieht man Stendhals *Le rouge et le noir* oder den Buchrücken mit dem Namen von Patrick Rambaud. Aufgeklappte Bücher zeigen Ausschnitte aus Werken von Jean Reverzy (*La place des angoisses*) oder Annie Salager. Andere Bücher sind gleichsam in Regale eingeräumt und zeigen die Buchrücken, von denen man manchmal nur den Autorennamen lesen kann (Honoré d'Urfé, François de Sales, Xavier de Maistre). Im Erdgeschoss sind Ladengeschäfte aufgemalt, man sieht einen Briefträger, aber es ist auch ein echter Postkasten angebracht und eine Vélo'v-Station. Die Läden bestehen aus dem Buchladen, der den Titel der *mur peint* trägt: *La Bibliothèque de la Cité*, wobei auf dem Schaufenster der Zusatz „des écrivains en Rhône-Alpes“ angebracht ist. Ein Biblio' Café, Auslagen mit Kunstbänden und CDs runden das Bild ab.

Auf der linken Seite des scheinbar sechsstöckigen Gebäudes unter dem Dach findet sich ein Ufo, das über einem Regal aus Kriminal- und Science-Fiction-Literatur schwebt, wobei v.a. Léo Malets *Tardi* hervorsticht. Das Cover von *Le petit prince* ist im fünften Stock in der Mitte von vorne zu sehen, mit der bekannten Zeichnung, daneben liegt ein Bonbon und es finden sich weniger aufgeräumte Bücher, die gleichsam die Kinderliteratur symbolisieren. Neben aufgeschlagenen und eingeräumten Büchern finden sich weitere Symbole (eine Schreibfeder, Vögel, eine Katze, eine Brille, ein Weinglas, eine rauchende Pfeife und eine Theatermaske), auch z.B. ein Brief der Mme. de Sévigné oder ein Notizzettel, wobei oftmals Zitate aus Büchern, aber auch wie im Falle von San-Antonio aus einem Vorwort gezeigt werden.

Überdies ließen sich jenseits der Anregungen auf den *murs peints* etliche weitere literarische Texte finden, die Lyon zum Schauplatz etwa von Dramen erheben

(Corneille: *La Suite du Menteur*, Beaumarchais: *Les deux amis*)¹¹, satirisch besprechen (wie die Burleske *La ville de Lyon en vers burlesques*)¹² oder lyrisch thematisieren (Du Bellay in *Les Regrets*). Die Bedeutung von Lyon in der Literaturgeschichte (Lyonneser Dichterschule), als literarischer Ort (Brossette als Herausgeber von Boileau) und in der Geschichte des Buchdrucks erlaubt zudem Erklärungen für die Ökonomie und Topographie der Stadt und könnte biographische Spurensuchen vertiefen. Die Arbeit zur Literatur ist dabei neuerdings auch in Lyon selbst multimedial umgesetzt worden, etwa im Projekt „Lyon une capitale du livre à la Renaissance“ der ENS de Lyon unter Leitung von Michel Jourde.¹³

Im Repertoire, d.h. der Hintergrundinformation der Lernenden, sollte sich bereits Wissen über die Stadt Lyon befinden.¹⁴ Damit lassen sich stadtschichtliche Momente auch literarisch einfangen, etwa die mit dem Beinamen von Louise Labé versehene Rue de la Belle-Cordière, die auf die Bedeutung der Stadt in Handel und Handwerk Bezug nimmt, oder anlässlich einer Besichtigung des Hôtel-Dieu, das als frühere Wirkungsstätte von François Rabelais diente. Der Dichter Clément Marot musste dereinst in Lyon der Reformation abschwören, um wieder nach Frankreich einreisen zu dürfen. Der Place des Terreaux und das Theater wurden zur Wirkungsstätte von Marceline Desbordes-Valmore. Das Wissen über die Stadt kann dann auch noch die Historie bzw. die Topographie übersteigen, mit Jean Dufourts *Calixte ou L'introduction à la vie lyonnaise* wären Autostereotypen der Lyoner Bevölkerung zu untersuchen. Die Institutionalisierung der Literatur ließe sich mit Claude Brossette (Akademiegründung um 1700), aber auch am ehemaligen Bürgermeister Herriot studieren. Biographische Spuren von Baudelaire, Daudet, Molière, Voltaire, Chateaubriand, Lamartine, Stendhal, Proudhon, Claudel bis hin zu Camus und Virginie Despentes erlauben Anknüpfungspunkte zwischen der Stadt Lyon und der kanonisierten französischen Literatur.

Eine vertiefende Analyse könnte darüber hinaus Klischeebilder und Fremdwahrnehmungen der Stadt aufgreifen, angefangen bei den schönen Damen Lyons, die Marot halb ernsthaft, halb ironisch besingt, über die Wirtschaftsfixierung der Stadt, die schon Du Bellay unterstreicht und Beaumarchais aufgreift, bis hin zur Stadtbeschreibung eines André Clapasson oder bis zur sexuellen Ausschweifung, die Rousseau behauptet.¹⁵

11 Siehe hierzu den Sammelband Ißler & Mayer, 2017.

12 Hierzu siehe Rau, 2014, S. 248ff.

13 Vgl. *Lyon – une capitale à la Renaissance*. Es handelt sich dabei um sechs Filmdokumente.

14 Für einen historischen Zugang vgl. Rau, 2014 bzw. Pelletier, Rossiaud & Bayard, 2007. Schülergerecht bietet sich auch an: Bouchard, 1999.

15 Jean-Jacques Rousseau berichtet in den *Confessions* von zwei Aufenthalten 1732 und 1740, bei denen er am place Bellecour sexuelle Avancen von Männern bekommen hätte, das zweite Mal gar von einem *abbé*. Zu Clapasson sowie zu weiteren Reisebeschreibungen siehe Rau, 2014, S. 249ff.

3. Reale und virtuelle Lyon-Exkursionen als immersiver Literaturunterricht

Der Idealfall einer Arbeit vor Ort im Rahmen eines Schüleraustausches, einer Studienreise oder einer studentischen Exkursion soll im Weiteren gekoppelt werden mit einer virtuellen Umsetzung der Arbeitsaufgaben, die sich leichthin auch durch Bild- und Kartenmaterial gleichsam in eine imaginierte Primärerfahrung, eine Simulation überführen lassen. Die realweltliche Verankerung in der Stadt und der interkulturelle Kontext der Literaturarbeit rücken die Frage nach dem Umgang mit Literatur in den Mittelpunkt und können auch kontrastiv aufzeigen, inwieweit Vergleichsfälle zu finden sind (Weimar), diese in verschiedenen Projekten (literarische Spaziergänge¹⁶) zumindest hergestellt werden oder herstellbar wären oder aber doch auf einen anderen Sitz der Kultur im Leben zurückzuführen wären (Michler, 2015; Reimann, 2015).

Der eigene Zugang zum Erlernten soll auf weitere Erfahrungen neugierig machen und die Lernenden selbst sich das Wissensgebiet erschließen lassen. Der Lehrperson fällt die Aufgabe zu, probate Gegenstände auszuwählen und eine Aufgabe zu formulieren. Das intuitive Lernen und die Förderung von intrinsischer Motivation darf dabei nicht aus den Augen verloren werden. Die hiermit geschulten Kompetenzen lassen sich in ihrer Vielfalt im Konzept der *multiple literacy* mit besonderem Augenmerk auf die *visual literacy* bündeln. Eigenständiges Arbeiten mit Realien, architektonischen Spuren und vielfältigen Medien stehen dabei im Mittelpunkt eines bewegten und motivierenden Unterrichts der direkten, auch körperlichen Begegnung und Betätigung.¹⁷ Die Thematisierung von Erinnerungsbildern wiederum intensiviert die Auslösung von neuronalen Prozessen. Diese werden von der Erinnerung und zusätzlich vom Gespräch über das Erinnerte angeregt, sie funktionieren selbst über Symbolverankerungen und versprechen im Idealfall ein Flow-Erlebnis.

Individuelle Rückmeldungen der Lernenden wären durch eine komplexe Lernaufgabe, die Pflichtaufgaben mit fakultativen Übungen kombiniert, gut umsetzbar. Realitätsnahe Aufgaben im Bereich kultureller Bildung sind damit garantiert (Bechtel, 2016). Der lebensweltliche Bezug wird durch offene Aufgaben mit Entscheidungsmöglichkeiten durch die Lerner hergestellt, relativ freies sprachliches Handeln ist nötig und möglich und schult insofern auch unterschiedliche Kompetenzen bzw. regt Lösungsstrategien an. Der Arbeitsprozess ist prozessorientiert, mit Produkterstellung und -präsentation verbunden. Der forschende Habitus des Lernenden wird dabei insofern angesprochen und geweckt, als so wenig Input wie möglich vorab gegeben wird und es insbesondere auch darum geht, Zusammenhänge herzustellen zwischen den literarischen Zeugnissen direkt vor Ort

16 Siehe z.B. im Falle von Paris *Literarische Spaziergänge* bzw. u.a. auch zu Lyon *Terre des écrivains*.

17 Vgl. Kupetz, 2002. Hiermit wird der Erkenntnis von Dehaene Rechnung getragen, dass Bewegung förderlich ist für die Ausbildung von Spiegelneuronen und damit für das Lernen als solches.

(bzw. auf Abbildungen) und den existierenden Deutungen, Interpretationen und kanonischen Wertzuweisungen.¹⁸

Im Folgenden werden nun vier idealtypische Aufgabenbeispiele für Literaturarbeit vor Ort in Lyon formuliert, die auch in virtueller Form über Programme wie *Google Streetview* oder *Google Maps* jederzeit durchführbar wären und zusätzlich Medienkompetenz schulen würden.¹⁹ Aus Platz- und Zeitgründen wird die Vertiefung der jeweiligen literarischen Inhalte in eventuellen Vorab- oder Anschlussunterrichtssequenzen auch nicht weiter expliziert.²⁰

3.1 Aufgabe 1: „Louise Labé“

Niveaustufe	Variabel	Sekundarstufe 2
Materialien	Aufgabenblatt mit Sonett; Fotoapparat, Handy, Stadtplan	Ergebnis: Fotopräsentation
Aufgabenstellung	Literarische Spuren von Louise Labé ergründen Hinweise auf <i>murs peints</i> , Geburtshaus und Straße, Denkmal nahe Oper	Ausgangspunkt: <i>Fresque des Lyonnais</i> Vertrautheit mit der Stadt Lyon und den <i>murs peints</i> Grundkenntnisse zu Labé
HILFESTELLUNG	Beiname „Belle Cordière“ und Informationen zu Leben und Werk	Notieren des Lösungswegs
ZEITAUFWAND	2–3 Stunden	Präsentation 15 min

Die Aufgabe zielt auf die Ergründung der literarischen Spuren der Renaissance-Dichterin Louise Labé, die den Beinamen „Belle Cordière“ trug. Dokumentiert ausgehend von der *Fresque des Lyonnais* sollen ihre Spuren in Lyon, insbesondere auf den *murs peints*, an ihrem Geburtshaus in der Rue de la Belle Cordière und bezüglich der Denkmäler nahe der Oper fotografisch festgehalten werden. Dafür wird eine selbständige Rallye gestartet, die zu Fuß machbar ist und von verschiedenen Gruppen auch in Konkurrenz zueinander realisiert werden kann. In der Lösung dieser Aufgabe wäre von der Darstellung an der Seite von Maurice Scève ausgehend Louise Labés Spur am besten in einem zweiten Schritt an der *mur de la Bibliothèque* zu verfolgen. Dann könnte die nach ihr benannte Straße aufgesucht und sowohl das Straßenschild als auch die Gedenktafel an ihrem Wohnhaus fotografiert werden. Schließlich wäre eine Metrofahrt bis zum Place Louis Pradel möglich, um dort die Skulptur von Ipoustéguy aufzusuchen, bevor die Rückkehr zum Ausgangsort erfolgt. Zur Erleichterung der Lösung sollte im Vorfeld die Vertrautheit mit realen oder virtuellen Stadtplänen sichergestellt werden, zudem Lösungsstrategien an die Hand ge-

18 Hiermit wäre auch „literaturhistorisches Bewusstsein“ im Sinne von Spinner, 2013, S. 109 angesprochen.

19 Aufgrund der diffizilen Bildrechtssituation in Frankreich hinsichtlich öffentlicher Bauten muss an dieser Stelle leider auf eine Illustration verzichtet werden. Es werden aber ausreichend Hinweise gegeben, um gegebenenfalls im Internet bei der Bildersuche fündig zu werden.

20 Auch auf weiterführende Verweise auf Forschungsliteratur zu den angesprochenen Autorinnen und Autoren wird an dieser Stelle verzichtet.

geben werden (Internetrecherche via Handy). Es können auch Hilfestellungen gegeben werden, indem auf die angebrachte Legende an der *Fresque des Lyonnais* verwiesen wird. Die Aufgabe sollte zudem durch ein kleines Infoblatt ergänzt werden, auf dem ein Bild der Autorin, eine Übersicht ihrer Werke, wenige biographische Angaben und eines ihrer Sonette abgedruckt sein sollten. Die Lösung wiederum erlaubt zudem eine Alternative, in dem auch die Skulptur am Portail du Palais St. Pierre an der Mairie de Parcieux, nahe des Musée des Beaux-Arts und damit auch unweit der Oper, entdeckt werden könnte. Außerdem könnten noch Informationen zu den Gedenkorten eingeholt werden und diese im Anschluss an die anderen Arbeitsgruppen vermittelt werden.

Zusätzlich und in Erweiterung der Aufgabe wäre auch Maurice Scève (1501/02–1564) als auf der *Fresque des Lyonnais* neben Labé abgebildetes weiteres Mitglied der École lyonnaise nachzuspüren, der 1548 die *Entrée solennelle* von Henri II feierte und in der rue Saint-Jean 11 wohnhaft war. Seine Residenz auf der Presqu'île wird heute „la cour Maurice Scève“ bezeichnet und bietet Gelegenheit, durch eine der typisch Lyonnener *traboules* zwischen 2 rue des Forces und rue de la Poulallerie einzutreten und damit auch dieses Phänomen der Durchgangspassagen Lyons zu thematisieren.

3.2 Aufgabe 2: „Julie Récamier“

Niveaustufe	Variabel	3. Lernjahr
Materialien	Aufgabenblatt mit Bild von der Fresque des Lyonnais	Ergebnis: Mündliche Präsentation
Aufgabenstellung	Passantenbefragung nach Mme Récamier und der Récamière Interviewführen und -aufzeichnen	Ausgangspunkt: Geburtshaus der Mme Récamier Anregungen zur Passantenbefragung
HILFESTELLUNG	Evtl. Reaktivierung der Fragestellung	Verweis auf Fresque des Lyonnais
ZEITAUFWAND	45 Minuten	Präsentation 10 min

Die zweite Aufgabe zielt auf eine Schulung in mündlicher Kommunikation in einer authentischen Begegnungssituation und kann bei genügend Distanz der Gruppen zueinander auch parallel durchgeführt werden, möglichst in Gruppen mit höchstens drei Lernenden. Die Lernenden könnten in der Nähe des Geburtshauses (Rue de la Cage) Passanten nach „Mme“ Récamier fragen und sollen herausfinden, was diese Befragten über sie wissen! Falls sie, was eigentlich auch eher anzunehmen ist, spontan dazu nichts sagen können, soll diesen als Unterstützung Bild von der Fresque des Lyonnais gezeigt werden. Zusätzlich soll, um dem Ganzen eine witzige Note zu geben, gefragt werden, ob die Passanten eine Récamière zu Hause haben.

Da der Lebenslauf der ebenfalls auf der *Fresque des Lyonnais* auf dem Sofa bzw. dem nach ihr benannten Objekt, der Recamière, zu findenden Jeanne Françoise Julie,

genannt Juliette Récamier (1777–1849)²¹, aus Lyon weg führt und zwar nach Paris, wo sie zwischen dem Direktorium und der Julimonarchie einen Salon führte, kann ihre Bedeutung für die Literatur nicht vor Ort erschlossen werden, auch wenn es biographische Spuren gibt (Wohnort in der Kindheit, Erziehung in einem Konvent). Auf dem Arbeitsblatt sollte das bekannte Porträt von Jacques-Louis David²² (heute Louvre) abgebildet sein und Informationen über ihre Ehe zu dem ebenso aus Lyon stammenden Banker Jacques-Rose Récamier und ihrem 1797 eröffneten Salon gegeben werden, wobei die von ihr verbreitete etruskische Mode thematisiert werden kann (Mobiliar, Kleidung, Antikekult).

Zusätzlich könnte der Sachverhalt, dass die von Chinard angefertigte Büste der Julie Récamier im Lyoner Musée des Beaux-Arts zu finden ist, ein alternativer Ausgangspunkt der Recherche sein. Außerdem wäre es möglich, an dieser Stelle auf die Bezeichnung als „Madame“ hinzuweisen und darauf hinzuweisen, dass dies womöglich eine nicht mehr gendergerechte Bezeichnung ist, wozu ebenso Passanten nach ihrer Meinung gefragt werden könnten. Grundsätzlich aber wird hier die Kompetenz geschult, ohne Scheu auf fremde Menschen zuzugehen und diese anzusprechen, auch mit Ablehnung umzugehen, vor allem aber höfliche Anfragen zu stellen und eine Strategie zu finden, die zu Ergebnissen führt. Im Vorfeld dieser Interviewtechnik sollte geklärt werden, dass nicht die richtige Antwort das Ziel der Befragung ist, sondern die Fragen und Antworten als Prozess reflektiert und dafür dokumentiert werden sollen.

3.3 Aufgabe 3: „Rabelais“

Niveaustufe	Variabel	Sekundarstufe 2
Materialien	Fotoapparat, Handy, Stadtplan	Ergebnis: Vortrag
Aufgabenstellung	Literarische Spuren von François Rabelais bewerten Auftauchen auf <i>murs peints</i> erklären, Wirkungsstätte aufsuchen	Ausgangspunkt: <i>murs peints</i> Vertrautheit mit der Stadt Lyon Grundkenntnisse zu Rabelais
HILFESTELLUNG	Lebenslauf von Rabelais; Internet	Musée de l’Imprimerie
ZEITAUFWAND	2–3 Stunden	Unterrichtsgespräch 20 min

Die dritte hier vorgestellte Aufgabe zielt darauf, herauszufinden, warum François Rabelais auf der *Fresque des Lyonnais* fehlt, obwohl sich sein Werk auf der *mur de bibliothèque* wiederfindet. Somit wird der forschende Habitus der Lernenden gefördert, die eigenständige Recherchen anfertigen sollen. Sie werden angeleitet, die ehemalige Wirkungsstätte des Dichters als Arzt aufzusuchen und davon Fotos von außen und innen zu machen, bei einschlägigen Lyoner Institutionen Erkundigungen

21 Siehe Decours, 2013; Paccoud & Widerkehr, 2009.

22 Jacques-Louis David: *Madame Récamier*, 1800, Leinwand 174x244cm, seit 1826 im Louvre, INV. 3708.

einzuholen und schließlich eine Bewertung einzuholen. Analog hierzu könnten andere Gruppen auf die Spuren anderer Autoren geschickt werden, etwa Frédéric Dard.

Mit dem Augenmerk auf François Rabelais, der 1532–1535 am Hôtel-Dieu in Lyon als Arzt tätig war, wird einem Humanisten gedacht, der sehr prominent die Blüte des Buchdrucks in Lyon verkörpert, hatte er doch im Umkreis des Druckers Sébastien Gryphe in Humanistenkreisen verkehrt und in Lyon seinen *Pantagruel* 1535 und seinen *Gargantua* 1542 veröffentlicht, später sogar noch sein *Quart livre*. Das noch heutige als Krankenhaus genutzte Hôtel-Dieu kann vor diesem Hintergrund ebenso eine Spurensuche mit architektonischen Momenten der Stadtgeschichte verbinden wie das unweit davon gelegene Musée de l’Imprimerie. Die Aufgabenstellung könnte durch einen Besuch in Buchhandlungen oder Bibliotheken ergänzt werden, einschlägige Experten könnten eingeladen oder auffindig gemacht werden. Eine Recherche nach den Spuren von Rabelais und dessen Präsenz im kollektiven Gedächtnis verspricht darüber hinaus interessante Ergebnisse hinsichtlich der historischen Bedeutung Lyons als Stadt der Drucker.

Wählt man die Alternative mit Frédéric Dard, der durch die Krimis als San-Antonio einer der erfolgreichsten Schriftsteller des 20. Jahrhunderts überhaupt geworden ist, so könnte der Startpunkt die Inschrift auf der *mur de la bibliothèque* sein: „Dieu, que je vous envie, moi qui ne suis qu’un policier de la main droite et un écrivillon de la gauche.“ Das Zitat könnte sprachlich erarbeitet bzw. erklärt werden, seine Quelle könnte via Internet eruiert werden und alle weiteren Repräsentationen des Autors auf den beiden Mauern skizziert werden.

3.4 Aufgabe 4: „Saint-Exupéry“

Niveaustufe	Variabel	Sekundarstufe 1
Materialien	Aufgabenblatt, Fotoapparat, Stadtplan	Ergebnis: Exkursionsbericht
Aufgabenstellung	Orientierungsstrategien	Ausgangspunkt: <i>Place Bellecour</i> Vertrautheit mit den Hilfsstrategien
HILFESTELLUNG	Mögliche Informationsquellen: Touristeninfos	Hinweis auf <i>Petit Prince</i>
ZEITAUFWAND	2 Stunden	Verschriftlichung im Nachgang

In der letzten der hier vorgestellten Aufgaben wird die Suche nach dem Denkmal von Antoine de Saint-Exupéry auf dem Place Bellecour aufgegeben, das durchaus etwas versteckt und, auch nicht von allen in Lyon Wohnenden wahrgenommen, sich am Rande des zentralen Platzes der Presqu’île befindet. Diese Suche kann auch als Wettbewerb inszeniert werden. Hinweise können insofern gegeben werden, als Strategien wie Passantenbefragung, das Aufsuchen der am Platz befindlichen Touristeninformation, die Suche in Reiseführer oder Stadtplan bzw. sogar GPS-Koordinaten eingeführt werden könnten. Die Aufgabe, das Denkmal fotografisch zu

dokumentieren, verlangt ebenfalls ein gewisses Geschick und die Vorabinformation, dass auf dem Denkmal auch der kleine Prinz mitabgebildet ist, erleichtert womöglich das Wiedererkennen. Zusätzlich sollte dokumentiert werden, wo das Werk von Saint-Exupéry auf den *murs peints* abgebildet ist bzw. wo der Name Saint-Exupérys in der Stadt noch auftaucht (z.B. am ohnehin bereits bei der Anreise betretenen Flughafen).

4. Fazit

Insgesamt könnte also Literatur eine gesamte Exkursion nach Lyon leiten und dabei auch andere städtische Themen begleiten. Die Entdeckung der Gastronomie, von den Bouchons bis hin zur Sterneküche, könnte, um nur ein weiteres Beispiel anzudeuten, mit Stendhal erfolgen, der in *Mémoires d'un touriste* 1838 Lyon lobt, überdies vom Boule-Spiel berichtet und am quai Saint-Clair eine Unterkunft bezog.²³ Die skizzierten Beispiele sollten aber primär als Anregung und damit als Beitrag zu einer Literaturdidaktik verstanden werden, die den Stellenwert von Literatur in Bildungsprozessen insbesondere hinsichtlich der Repräsentativität von Kultur kritisch hinterfragt und das Weltwissen der Lernenden miteinbezieht und auch im Sinne einer Identitätsbildung zu erweitern sucht (Hallet, 2010b; Papadimitriou, 2014; Rösch, 2013). Das Augenmerk auf Rezeptionsprozesse zu leiten und etablierte Kanonisierungen zur Kenntnis zu nehmen, erlaubt schließlich auch einen Übergang in die Anwendungsbereiche der Literatur.

Literatur

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Assmann, J. (1988). Kulturelles Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann (Hrsg.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 9–19). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Assmann, J. (1997). *Das kulturelle Gedächtnis*. München: C.H. Beck.
- Bechtel, M. (2016). *Fördern durch Aufgabenorientierung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bouchard, G. (1999). *Histoire de Lyon en BD*. Paris: Glénat.
- Bredella, L. & Hallet, W. (Hrsg.) (2007). *Literaturunterricht. Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT.
- Caspari, D. (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Cité de la création (Hrsg.) (1995). *La Fresque des Lyonnais*. Lyon: Les créations du Pelican.
- Decours, C. (2013). *Juliette Récamier: L'art de la Séduction*. Paris: Perrin.
- Dehaene, S. (2010). *Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert* (übers. v. Helmut Reuter). München: Knaus.
- Escherig, U. (2011). Die Geheimnisse der Immersion. Was Literatur und Neurobiologie einander zu sagen haben. *Deutschlandradio Kultur* [04.09.2011].

23 „Je ne connais qu'une chose que l'on fasse très bien à Lyon; on y mange admirablement, et selon moi, mieux qu'à Paris.“

- Französisch heute* (2000), 31 (2).
- Garbe, C. (2013). *Literarische Sozialisation in den Zeiten des Internet*. In H. Rösch (Hrsg.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht* (S. 157–177). Stuttgart: Klett.
- Halbwachs, M. (1968). *La Mémoire Collective*. Paris: PUF.
- Hallet, W. (2010a). Kulturdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 152–156). Stuttgart: Metzler.
- Hallet, W. (2010b). Literaturdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 201–205). Stuttgart: Metzler.
- Ißler, R. & Mayer, C. O. (Hrsg.) (2017, in Vorbereitung). *Die Stadt auf der Bühne. La Mise en Scène des Villes*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jacquet, N. (2008). *Façades Lyonnaises, 2000 Ans de Création Architecturale et de Confluence Culturelle*. Paris: Les Beaux Jours.
- Kämper-van den Boogaart, M. & Spinner, K. H. (Hrsg.) (2010). *Lese- und Literaturunterricht* (3 Teile). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kammler, C. (2010). Literaturtheorie und Literaturdidaktik. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht, Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (S. 201–237). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Küster, L. (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kupetz, R. (2002). *Empowerment of the Learner. Changes and Challenges*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lagie, F. de (2008). *Guignol & Compagnie*. Paris: Edilarge.
- Immersion. Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachenunterrichts*. Zürich: Pestalozzianum.
- Literarische Spaziergänge*. Verfügbar unter: www.parisinfo.de/literarische-spaziergänge1.htm [15.04.2016].
- Lyon – une capitale à la Renaissance*. Verfügbar unter: www.lyon-une-capitale-du-livre-a-la-renaissance.ens-lyon.fr [15.04.2016].
- Mayer, C. O. (2009) *Poèmes à leur ami Lyon: de Clément Marot à Joachim Du Bellay*. In J.-L. Gaulin & S. Rau (Hrsg.), *Lyon vu/e d'Ailleurs (1245–1800). Échanges, Compétitions et Perceptions* (S. 55–70). Lyon: Universitätsverlag.
- Mayer, C. O. (2010). Das rinascimentale Lyon aus Sicht der Literaten: Überlegungen zu Stadt und Literatur. In R. Eufe & S. Heinemann (Hrsg.), *Romania urbana. Die Stadt des Mittelalters und der Renaissance und ihre Bedeutung für die romanischen Literaturen und Sprachen* (S. 245–262). München: Martin Meidenbauer.
- Mayer, C. O. (2012). *Institutionelle Mechanismen der Kanonbildung in der Académie française. Die Querelle des Anciens et des Modernes im Frankreich des 17. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Michler, C. (2015). Literarisches Leben in Frankreich als Thema im Französischunterricht. *ZRomSD*, 9 (2), 71–88.
- Nora, P. (1984–1992). *Les lieux de mémoire* (7 Bde.). Paris: Gallimard.
- Paccoud, S. & Widerkehr, L. (2009). *Juliette Récamier: Muse et Mécène*. Paris: Hazan.
- Papadimitriou, M. (2014). *Transkultureller Literaturunterricht in der globalisierten Schulklasse: kulturelle Identitätskonzepte in literaturdidaktischer Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pelletier, A., Rossiaud, J. & Bayard, F. (Hrsg.) (2007). *Histoire de Lyon* (2. Auflage). Lyon: Éditions Lyonnaises d'Art et d'Histoire.

- Poirieux, C. & Collette, D. (2005). *Lyon et ses Murs Peints Réalisés par la Cité de la Création*. Oullins: Editions Lyonnaise d'Art et d'Histoire.
- Rau, S. (2014). *Räume der Stadt. Eine Geschichte Lyons 1300–1800*. Frankfurt am Main: Campus.
- Reimann, D. (2015). *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*. Stuttgart: ibidem.
- Rösch, H. (Hrsg.) (2013). *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Schädlich, B. (2009). *Literatur lesen lernen: literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden. Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Schinke, S. & Steveker, W. (2013). Lernaufgaben im Spanischunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 41 (11), 4–13.
- Spinner, K. H. (2013). Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen. Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. In H. Rösch (Hrsg.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht* (S. 93–112). Stuttgart: Klett.
- Terre des Écrivains*. Verfügbar unter: www.terredesecrivains.com [15.04.2016].
- Visan, T. de & Truchet, G. (2004). *Le Guignol Lyonnais*. Paris: De Borée.
- Zydatiś, W. (2010). Immersion. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachen-didaktik* (S. 109–110). Stuttgart: Metzler.

III.

Methoden

Mit YouTube-Stars Fremdsprachen lernen

Eine interdisziplinäre Annäherung

1. Einleitung

Moderner Sprachunterricht zeichnet sich durch einen hohen Grad an Inter- bzw. Transdisziplinarität aus. Auf der einen Seite fordern Bildungsinstitutionen über ihre Curricula und Lehrpläne im Schulunterricht die Entwicklung und Förderung sogenannter überfachlicher Kompetenzen, wie sprachlicher Bildung und Medienkompetenzen, als interdisziplinäre Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen ein. Allgemein sollen im Unterricht Bezüge zum lebensweltlichen Alltag der Schülerinnen und Schüler hergestellt werden. Für den Fremdsprachenunterricht gilt zusätzlich, dass die produktive bzw. (funktionale) kommunikative Kompetenz an erster Stelle zu stehen hat und vielfältige Themenbereiche und Textsorten Berücksichtigung finden sollen (vgl. BMB, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b; KMK, 2014). Dafür können sogenannte *Real-life Tasks* herangezogen werden, deren Artefakte oder Endprodukte auf mehr als nur die Beurteilung durch die Lehrperson abzielen.

Auf der anderen Seite versorgen Videobloggerinnen und Videoblogger wie Cyprien, Natoo, Norman Thavaud oder PewDiePie auf ihren jeweiligen YouTube-Kanälen eine Community von mehreren Millionen (hauptsächlich) Jugendlichen mit Informationen und Geschichten aus unterschiedlichen Bereichen. Diese sogenannten YouTube-Stars sind demnach vielfach wichtiger Teil der Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler und eine der bevorzugten außerschulischen Informationsquellen.

Der vorliegende Beitrag unternimmt eine Verortung des Phänomens „YouTube-Stars“ sowohl in der Schnittmenge zwischen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft als auch zwischen Fach- und Mediendidaktik und versucht eine Darstellung der Fruchtbarmachung dieses aktuellen Phänomens im Unterricht. Er beantwortet dafür folgende Fragen:

- Inwiefern lässt sich das lebensweltlich bekannte Phänomen „YouTube-Star“ in den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe integrieren bzw. für den Unterricht nutzbar machen?
- Welche (interdisziplinären) überfachlichen Kompetenzen lassen sich dadurch entwickeln und fördern?

Zu diesem Zweck wird das Phänomen aus sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlicher Perspektive umrissen. Als normativer Bezugsrahmen wird dabei primär der österreichische gewählt, wobei der Blick immer auch nach Deutschland gerichtet wird. Unter Berücksichtigung verschiedener Lernmodelle, u.a. Lernen am Modell, Lernen durch Reflexion und Lernen durch Lehren, wird sein Potential für einen kommunikativen und kompetenzorientierten Fremdspracherwerb und einen

Fremdsprachenunterricht, in dem Lernende zu Prosumentinnen und Prosumenten werden, dargelegt.

2. YouTube als Teil der jugendlichen Lebenswelt

Die 2005 gegründete und zum Google-Konzern gehörende „content communit[y]“ (Kaplan & Haenlein, 2010, S. 63) YouTube zählt für die heutige Jugend zu den beliebtesten Informations- und Unterhaltungsangeboten im Internet, wie die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest herausgegebene JIM-Studie zur Mediennutzung Zwölf- bis 19-Jähriger in Deutschland zeigt. Auf die Frage „Und was nutzt Du im Internet am liebsten?“ (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2015, S. 31), die mit maximal drei Nennungen beantwortet werden konnte, entfallen 61 Prozent der Stimmen auf die Video-Plattform YouTube, die damit das soziale Netzwerk Facebook (36%) und den Instant Messenger WhatsApp (29%) deutlich auf die Plätze verweist (ebd.). Auch die Oberösterreichische Jugend-Medien-Studie als Befragung Jugendlicher zwischen elf und 18 Jahren in Oberösterreich sieht YouTube mit knapp 50 Prozent der Stimmen an erster Stelle der beliebtesten Online-Aktivitäten, gefolgt von WhatsApp und der allgemeinen Kategorie *Informationssuche* (vgl. Pfarrhofer, 2015, Chart 48). Als beliebteste Seite im Internet nennen hier sogar 73 Prozent YouTube (vgl. ebd., Chart 52).

Zu einer ähnlichen Erkenntnis kommen Rummler & Wolf (2012) und führen als Ergebnis der „Bremer Befragung zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos“ (ebd., S. 258) unter Schülerinnen und Schülern einige Gründe für die Beliebtheit der Videoplattform an:

- hohe Usability: „YouTube [ist] ,am einfachsten‘ [...] und ,übersichtlich“ (ebd., S. 259).
- Quantität der Videos: Es gibt „die meisten Clips‘ und die größte ,Auswahl an Musik und Unterhaltung“ (ebd.).
- Inhalt der Videos: Man findet „inhaltlich ,lustigere‘ Videos und auch ,Alltagsanleitungen‘ und ,Lernvideos“ (ebd.).
- Akzeptanz durch Peer-Group: Sie nutzen sie wegen der „Freunde, die auch dort sind, weil Jugendliche wissen wollen, ,was alles grade so passiert“ (ebd.).

In Hinblick auf Qualität und Motivation der Mediennutzung zeigt die JIM-Studie, dass für die befragten Jugendlichen vier Aspekte zentral sind. 40% geben an, Medien hauptsächlich zur Kommunikation zu nutzen. Es folgen der Unterhaltungsaspekt, also Videos, Bilder und Musik, mit 26%, Spiele mit 20% und schließlich Recherche und Informationsbeschaffung mit 14%, wobei sich über die letzten Jahre geschlechtsspezifische Unterschiede erkennen lassen: „Bestand hat [...] der Befund, dass Mädchen etwa die Hälfte, Jungen aber nur ein Drittel ihrer Online-Nutzungszeit der Kommunikation widmen. Auch bestätigt sich erneut, dass bei Jungen der Anteil für Online-Spiele dreimal so hoch ausfällt wie bei Mädchen.“ (Feierabend et al., 2015, S. 31)

Ob der Konzeption von YouTube als Social-Media-Anwendung, die sich – nach Kaplan & Haenlein (2010, S. 62) sowohl auf Ebene von *social presence* bzw. *media richness* als auch von *self-presentation* bzw. *self-disclosure* in einem mittleren Bereich befindet – und der latenten, A-Priori-Verknüpfung mit dem Google-Konto, sind die Jugendlichen jedoch nicht auf die Konsumierendenrolle beschränkt, sondern können im „so genannte[n] Web 2.0, in dem jeder, der möchte, produktiv mitmachen kann“ (Hellmann, 2009, S. 70) verstärkt sowohl die Konsumierenden- als auch die Produzierendenrolle einnehmen: „94 Prozent der Jugendlichen zählen zu den Nutzern von YouTube, 81 Prozent schauen sich mindestens mehrmals pro Woche Videos und Clips an, mit 52 Prozent zählt mehr als die Hälfte der Zwölf- bis 19-Jährigen zu den täglichen Nutzern. Einen eigenen Account haben 53 Prozent der YouTube-Nutzer.“ (Feierabend et al., 2015, S. 35) Einen deutlicheren Eindruck vermittelt die Oberösterreichische Jugend-Medien-Studie, nach der 11 Prozent der jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer angeben, selbst YouTube-Videos zu schneiden, 9 Prozent produzieren nach eigenen Angaben eigenständig YouTube-Videos (vgl. Pfarrhofer, 2015, Chart 47). Die Lernenden werden zu Prosumentinnen und Prosumenten (Augustin, 2014; Hellmann, 2009), es kommt zu einer Auflösung traditioneller Dichotomien, wie Kerres (2012, S. 455f.) und auch Bruns (2008, S. 14) verdeutlichten. Dabei werden die „User zu Autoren“ (Kerres, 2012, S. 456). Durch die in YouTube integrierte Kommentarfunktion wird der Unterhaltungs- um den potentiell interaktionalen Kommunikationsaspekt erweitert, was zum einen Ausdruck der Konzeption als Social Medium (Kaplan & Haenlein, 2010) im Allgemeinen und Charakteristikum von YouTube im Speziellen ist. Auf Ebene des Lernens ergibt sich eine Rollenverschiebung, denn „Lernende – und nicht nur Lehrende – erzeugen Contents“ (Kerres, 2012, S. 456), wofür bestimmte Kompetenzen notwendig sind, die den Schülerinnen und Schülern im Unterricht vermittelt werden sollen, wie im österreichischen Lehrplan für die Sekundarstufe I vorgesehen ist.

3. Die Lehrperson als interdisziplinäre Akteurin

In den Aufgabenbereich der Schule fallen bekanntlich u.a. *Wissensaneignung* und *Kompetenzerwerb*, für die Fremdsprache gelten als Kernelemente die *Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz*, die *Interkulturelle Kompetenz* sowie die *Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen* (vgl. BMB, 2015a). Ihre Ziele sollen über allgemeine didaktische Grundsätze erreicht werden, wie beispielsweise das Geben „grundlegende[r] Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes“ (ebd., S. 1). Ferner sollen primär produktive bzw. kommunikative Kompetenzen im Zentrum stehen: „Dem handlungsorientierten Ansatz gemäß stellt die kommunikative Sprachkompetenz das übergeordnete Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts dar“ (ebd., S. 2). Um dieses Ziel erreichen zu können, sollen „[v]ielfältige Themenbereiche und Textsorten“ (ebd., S. 4) Berücksichtigung finden. Als Beispiele nennt der Lehrplan unter anderem die „Rolle der Medien“

(ebd.), die „kulturelle und interkulturelle Interaktion“ (ebd.) oder auch „aktuelle Entwicklungen in Technik und Wissenschaft“ (ebd.). Dabei gilt es, in der Auswahl der Themen eine lernendenzentrierte Perspektive einzunehmen: „Spezielle thematische Schwerpunkte sind jeweils im Einklang mit individuellen Interessenslagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie mit aktuellen Ereignissen zu setzen“ (ebd.). Als zu vermittelnde Textsorten werden unterschiedliche genannt, wie die Stellungnahme, Zusammenfassung, Beschreibung, Briefe, Dialoge oder der Kommentar (vgl. ebd.).

Auf drei zentrale Grundsätze ist bei der Auswahl besonderes Augenmerk zu legen, die Praxisrelevanz, die Authentizität sowie die Aktualität: „Auf Praxisrelevanz sowie steigende Authentizität der Sprachmittel und Sprachsituationen ist dabei besonders zu achten“ (ebd., S. 2). Die Progression wird mit steigender Authentizität der verwendeten sprachlichen Mittel und in der Auswahl der Sprachsituationen erreicht. Gleichzeitig sollen die im Unterricht eingesetzten Lehrmittel auf dem neuesten Stand sein, denn „für die Aktualität der Lehrmaterialien, Texte und Arbeitsunterlagen ist laufend zu sorgen“ (ebd., S. 3). Die Möglichkeit, auf Personen zurückzugreifen, deren Muttersprache die Zielsprache ist, wird hier besonders herausgestrichen. Der sprachliche Input wird vielfältig, bleibt aber aus der Lebenspraxis genommen.

Diese didaktischen Grundsätze, Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien sind als überfachliche Bereiche zu sehen, die nach Möglichkeit in allen Unterrichtsfächern zu berücksichtigen und umzusetzen sind. Aus ihnen können Kompetenzen abgeleitet werden, die von allen Lehrpersonen unabhängig von Fach und Schulstufe zu entwickeln, fördern und stärken sind. Diese werden unter dem Oberbegriff „Überfachliche Kompetenzen“ (BMB, 2016a) zusammengefasst und meinen u.a. Medienkompetenzen und die sprachliche Bildung. Unter *Medienkompetenz* werden hierbei Fähigkeiten verstanden, die sich auf eine weite Medienlandschaft beziehen und vom Radio über das Fernsehen bis zu digitalen Informations- und Kommunikationsmedien reichen. Es geht dabei darum, „die Medien zu nutzen, die verschiedenen Aspekte der Medien und Medieninhalte zu verstehen und kritisch zu bewerten sowie selbst in vielfältigen Kontexten zu kommunizieren.“ (BMB, 2016b) Die Lernenden sollen zu einer kritischen Mediennutzung angehalten werden, die sowohl die über Medien transportierten Inhalte als auch die Medien selbst betrifft. Werthaltungen, eigene Erfahrungen und Einstellungen sollen Berücksichtigung finden, ein reflektiertes Medienhandeln das Ziel sein, wobei auch eine metareflexive Ebene eingenommen werden soll. Die Lernenden sollen schließlich Inhalte kritisch wahrnehmen, (vor dem Hintergrund gesellschaftlich anerkannter Wertesysteme) bewerten und ihre Bewertungen auch kommunizieren können.

Als Querschnittsthemen verlangen diese überfachlichen Kompetenzen neben der sinnvollen Integration in den schulischen Alltag – und nicht auf ein Pflichtfach Informatik beschränkt – auch eine interdisziplinäre Ausrichtung der Lehrenden. Sollen z.B. oben genannte Medienkompetenzen ausgebildet und gefördert werden, werden neben Fachdidaktik und Fachwissenschaft auch mediendidaktische, also medienpädagogische Überlegungen nötig (Baumgartner, 2010; Fischer, 2011). Wenn also Schier & Schwinger (2014) einen Sammelband mit dem Titel *Interdisziplinarität*

und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten herausgeben, lässt sich diese Herausforderung bereits im schulischen Kontext verorten. So bedarf beispielsweise das Umgehen mit und Fördern von heterogenen Lerngruppen sowie das Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler u.a. einer linguistischen – d.h. geistes- und kulturwissenschaftlichen – sowie einer soziologischen – d.h. sozialwissenschaftlichen – Kompetenz der Lehrenden, die in ihrem Schulalltag nicht nur in einem interkulturellen, sondern (un-)bewusst auch in einem interdisziplinären Feld operieren, insofern als „disziplinäres und interdisziplinäres Denken keine Gegensätze, sondern vielmehr komplementäre Modi“ (Fischer, 2011, S. 44) sind. Sie wagen in ihrem Tun immer aufs Neue den Blick über den ihnen aus der fachwissenschaftlichen Ausbildung bekannten Tellerrand, indem sie Methoden aus mehreren Disziplinen wählen, um unterschiedliche Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken (Hafen, 2013; Löffler, 2010).

4. Bezug zur Alltagswelt: das Phänomen „YouTube-Star“

Das Phänomen „YouTube-Star“ spaltet die Gesellschaft zum einen in jene, denen es bekannt und denen es unbekannt ist bzw. jene, die es verstehen und die es nicht verstehen. Fakt ist jedoch, dass das Phänomen existiert und ein nicht zu negierender Teil der jugendlichen Alltagswelt ist. So betitelt Ault (2014) im Magazin *Variety* einen Bericht mit „Survey: YouTube Stars More Popular Than Mainstream Celebs Among U.S. Teens“, für das Schweizer Radio und Fernsehen setzt sich Tschirren (2015) mit dem Phänomen „Von Jugendlichen für Jugendliche“ unter dem Motto „Authentizität ist Trumpf“ auseinander, de Casparis (2014) schreibt in „8 YouTube Stars Who Are Taking Over the World“ für die *Vogue*, dass die Altersgrenze, die darüber entscheidet, ob man mit dem Phänomen vertraut ist oder nicht, bei 25 Jahren liege. Seitz & Gräßer (2014) versuchen eine Herstellung zur Lebenswelt der Generation 25+, wenn sie resümieren, „YouTuber sind die neuen Beatles“.

Die Liste der Nennungen ließe sich zahlenmäßig und auf internationaler Ebene fortführen. Auffällig ist jedoch, dass sich sowohl populärwissenschaftliche Magazine als auch angesehene Zeitungen oder Medien des Qualitätsjournalismus mit der Thematik beschäftigen, dass Nennungen gleichermaßen in Print- und Online-medien stattfinden und verschiedene Lebensbereiche, von Mode und Lifestyle (De Casparis, 2014) über Schule und Unterricht (Seitz & Gräßer, 2014) bis hin zu Film und Fernsehen (Ault, 2014), erfassen. Die Lektüre der heterogenen journalistischen Bearbeitungen dieses relativ jungen Phänomens lassen Unverständnis ebenso wie Faszination erkennen. Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Thematik fehlt zum jetzigen Stand noch. Ein erster interdisziplinärer Erklärungsversuch des Phänomens „YouTube-Star“ erweist sich als durchaus gewinnbringend und soll in diesem Beitrag knapp unternommen werden; der Fokus liegt auf jenen Bereichen, die für die Sekundarstufe II im Kontext der herzustellenden Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler relevant sind.

4.1 Die Dimensionen der YouTube-Stars

Einige, wenige YouTuberinnen und YouTuber haben es geschafft, eine Community von mehreren Millionen Menschen aufzubauen, die als Abonnentinnen und Abonnenten deren einzelnen Channels folgen und somit ihre Produkte konsumieren. Einzelne Beispiele sollen die Ausmaße des Phänomens verdeutlichen: Aktuell folgen der 1993 geborenen Deutschen Bianca Heinicke (Bibi bzw. BibisBeautyPalace¹) 3,5 Mio., 46,9 Mio. dem 1989 geborenen Schweden Felix Kjellberg (PewDiePie²), knapp 22,3 Mio. den 1987 geborenen Amerikanern Ian Hecox und Anthony Padilla, bekannt als Smosh³, und dem 1989 in Nizza geborenen Cyprien⁴ (*MonsieurDream*) 9,3 Mio., dem 1987 geborenen und aus Arras stammenden Norman Thavaud⁵ (*Norman fait des vidéos*) 7,7 Mio. und der 1985 geborenen Polin Nathalie Odzierejko, bekannt als Natoo⁶, 2,7 Mio. Die Italiener Synergo und Redez bloggen unter *Quei due sul server*⁷ für knapp 484.000 Abonnentinnen und Abonnenten. Die Mexikanerin Mariand Castrejon vloggt als Yuya⁸ für 16 Millionen Abonnentinnen und Abonnenten. Was die Quantität der Videobetrachtung betrifft, so lässt sich feststellen, dass die Videos der genannten YouTube-Stars millionenfach geklickt werden, wie eine Statista-Umfrage (Brandt, 2015) zeigt, die unterstreicht, dass beispielsweise die Videos von PewDiePie im Juni 2015 301,2 Mio. Views erreichen konnten, die Videos von Bibi immerhin 25,7 Mio. Diese beachtlichen Zahlen lassen keine Aussagen über die Qualität der Videobetrachtungen zu, doch lässt sich aufgrund der Beschaffenheit der Community vermuten, dass die Videos auch aktiv angesehen und nicht nur passiv angeklickt werden.

4.2 Das interdisziplinäre Potential des Formats

Die Gründe dieses Erfolgs sind – wie die Medienberichte verdeutlichen (Ault, 2014; De Casparis, 2014; Seitz & Gräßer, 2014; Tschirren, 2015) – heterogen und aus Perspektive einzelner Disziplinen und singulärer Wissenschaftstraditionen schwierig zu fassen. Eine interdisziplinäre Annäherung an das Phänomen erscheint notwendig. Betrachtet man die einzelnen Channels näher, so sticht eine allgemeine Multikanalität ins Auge:⁹ Erfolgreiche YouTuberinnen und YouTuber vermarkten sich und die von ihnen geschaffene Marke nicht auf einem, sondern mehreren Kanälen, neben YouTube meist auch Instagram und Facebook und damit auf genau jenen

1 <https://www.youtube.com/user/BibisBeautyPalace>

2 <https://www.youtube.com/user/PewDiePie>

3 <https://www.youtube.com/user/smosh>

4 <https://www.youtube.com/user/MonsieurDream>

5 <https://www.youtube.com/user/NormanFaitDesVideos>

6 <https://www.youtube.com/user/ptitenatou>

7 <https://www.youtube.com/user/Queiduesulserver>

8 <https://www.youtube.com/user/lady16makeup>

9 Ein Beispiel ist die deutsche Buchbloggerin und YouTuberin Andrea Koßmann, die unter KossisWelt zahlreiche Kanäle bedient, wie die Kanalinfo zum YouTube-Channel (<https://www.youtube.com/user/KossisWelt/about>) zeigt.

Kanälen, die auch von den Jugendlichen primär genutzt werden (vgl. Feierabend et al., 2015, S. 32).

Ebenfalls gemein ist den meisten YouTube-Stars ein authentisches Auftreten (Ault, 2014; Tschirren, 2015). Während man darunter landläufig ein natürliches, nicht gekünsteltes Verhalten meint, kann man in Hinblick auf Authentizität mit Zapp (2006, S. 316) von einer „Inszenierung von Realität“ sprechen, von der Knaller & Müller (2006, S. 7) aus medienwissenschaftlicher Sicht meinen: „In allen Sparten der öffentlichen Medienarbeit müht man sich darum, Authentizitätseffekte zu inszenieren.“ Es gehe darum, „ein bestimmtes Mischungsverhältnis zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, zwischen Intimität und Distanz zu erzeugen, um glaubwürdig zu wirken.“ (ebd.) Auch bei YouTube-Stars lassen sich diese Bemühungen erkennen. Sie sind Antwort auf den Wunsch der Medienkonsumierenden „nach einer ungeschminkten Wirklichkeit, die Vergleiche zur eigenen, alltäglichen und ungeschönten Existenz erlauben.“ (Zapp, 2006, S. 318) Bibi und Co erlauben diese Identifikation auf mehreren Ebenen. Sie sind von ihrem Äußeren her nicht auffällig, entsprechen nicht selten dem Durchschnitt, haben alltägliche und normale Probleme. Sie sprechen jedoch genau jene Themen an, die Jugendliche interessieren, geben z.B. Schmink-, Bastel- oder allgemeine Lifestyle-Tipps, helfen bei Liebeskummer, berichten von ihren eigenen (Miss-)Erfolgen in der Liebe, der Schule oder beim Kochen oder verraten Gameplay-Tricks („Let’s play!“). Damit decken sie verschiedene (journalistische) Textsorten, wie die Kritik, die Rezension oder den Kommentar, ab. Aus Erwachsenensicht wirkt manches banal oder trivial, doch entsprechen die YouTuberinnen und YouTuber zum einen den lebensweltlichen Problemen, dem sozialen Lernen (Rummler & Wolf, 2012, S. 261) und alltäglichen Herausforderungen ihres Publikums. Zum anderen befriedigen sie jenes Bedürfnis nach Nähe und Alltäglichkeit, das dem Authentizitätsanspruch der zeitgenössischen Medienlandschaft inhärent ist.¹⁰

Sie bieten den jugendlichen Zuseherinnen und Zusehern Vergleichspotential, Identifikationsmuster und Projektionsflächen und agieren dabei wie Mitglieder der (realen) Peer Group. Sie vermitteln nicht den Eindruck, eine Rolle zu spielen, lassen tief in ihr Privatleben blicken, nehmen ihre Videos (vermeintlich) in ihren Jugendzimmern oder privaten Wohnungen auf und verwenden vor allem jene Sprache, die den Jugendlichen vertraut ist. Sie nehmen kein Blatt vor den Mund, sprechen über die Kamera zu ihrem Publikum wie zu einer bekannten Person. Sprachwissenschaftlich gesehen, sprechen sie die Community über eine „Sprache der Nähe“ (Koch & Oesterreicher, 1985, S. 23), die sich auf konzeptioneller Ebene durch einen mündlichen Charakter auszeichnet, direkt an. Umgangssprachliche Ausdrücke und Elemente der Jugendsprache sind ebenso erlaubt wie Anakoluthe, Interjektionen, eine parataktische Struktur und sprachliche Fehler. Spontaneität und Emotionalität sowie eine geringe Informationsdichte und ein allgemeiner Plauderton

10 Sie übernehmen damit teilweise jene Funktionen, wie sie gedruckte Jugendzeitschriften wie *Bravo* in der Vergangenheit ausgeübt haben, worin die anthropologische Dimension des Bedürfnisses nach derartigen Informationen manifest wird. Die früher wöchentlich herausgegebene *Bravo* kann mit der Beliebtheit der YouTube-Channels nicht mithalten, erscheint seit 2014 nur mehr vierzehntägig in einer reduzierten Auflage.

zeichnen die Videos ebenso aus und untermauern ihren nächsprachlichen Charakter (vgl. ebd., S. 19ff.). Die Dialogizität ist infolge der Simulation der Face-to-Face-Situation jedoch eine inszenierte, die Videos im kulturwissenschaftlichen Sinne unter dem Aspekt der Performanz zu sehen (Jost, 2003).¹¹

5. YouTube-Stars im Unterricht

Führt man die Ergebnisse der Lehrplananalyse und der Betrachtung des Phänomens „YouTube-Star“ zusammen und berücksichtigt man zusätzlich den Ansatz *Making is Connecting*, wie er von Gauntlett (2011) in seiner gleichnamigen Monographie beschrieben wird, tritt das zweifache Potential dieses neuen Formats für den Unterricht zwischen *Making* und *Consuming* deutlich hervor: Auf der einen Seite können junge Sprachlernende vorhandene, ihnen bekannte Videos einer kritischen Reflexion und Analyse unterziehen und dabei Medienhandeln und dessen Konsequenzen identifizieren, auf der anderen Seite können sie selbst Videos produzieren: „Herstellen ist eine Konstruktionsleistung des Menschen, deren Bedeutung über das Hergestellte hinausreicht.“ (Augustin, 2014, S. 104) Der Lernprozess wird multipel, unterschiedliche Kanäle müssen hierfür miteinander verknüpft werden. Wie Rummeler & Wolf (2012, S. 255ff.) zusammenfassen, lassen sich beim Lernen mit und durch Videos drei Lernmodelle identifizieren, nämlich *Lernen am Modell*, *Lernen durch Reflexion* und *Lernen durch Lehren*, die in unterschiedlicher Ausprägung eine Realisierung finden und dabei vor allem der Aktivität der Lernenden bedürfen. Passivität im Lernprozess führt zu mangelnder Verknüpfung des Gelernten mit realen Situationen, was sich ungünstig auf den Lernprozess, beispielsweise den nachhaltigen Erwerb sprachlicher Kompetenzen, auswirkt (vgl. Renkl, 1997, S. 2). Nicht das Konsumieren, sondern das aktive Erstellen von Informationsmitteln, eine „produsage“ im Sinne von Bruns (2008, S. 11), die auch mit einer intensiven Beschäftigung einhergeht, soll erreicht werden.

5.1 Die Rezeption von Videos

Die Schülerinnen und Schüler erwerben beim Betrachten der Videos in der Zielsprache nicht nur Fachwissen, sondern entwickeln gleichzeitig und nebenbei geforderte überfachliche, interkulturelle Kompetenzen. Werden beispielsweise von einem YouTube-Star Empfehlungen für Restaurants, Speisen oder einzelne Produkte abgegeben, können die Schülerinnen und Schüler ihre Recherchekompetenz durch das Nachschlagen der genannten Fakten und ihre Verifizierung oder Falsifizierung erweitern. Sie lernen, im Kontext der Verbraucher/innen- und Gesundheitsbildung die Inhalte kritisch zu hinterfragen und (kommerzielle) Produktplatzierungen, wie sie in den Videos häufig sind, zu erkennen. Sie hinterfragen

¹¹ Eine ausführliche sprach- und medienwissenschaftliche Analyse der Videos unter Berücksichtigung der Medialität und Diskurstradition ist ein offenes Desiderat.

dabei die Vertrauenswürdigkeit des Videos als Informationsquelle und den Wahrheitsgehalt der Informationen, was ob der Tatsache, dass Jugendliche, wie die JIM-Studie zeigt (Feierabend et al., 2015, S. 33), YouTube als potentiell vertrauenswürdige Informationsquelle sehen, wichtig erscheint. Dem österreichischen Lehrplan (BMB, 2015b, S. 2) wird dadurch insofern entsprochen, als er fordert, den Schülerinnen und Schülern „geeignete Methoden für eine gezielte Auswahl aus computergestützten Informations- und Wissensquellen zur Verfügung zu stellen.“

Im Kontext der sprachlichen Bildung werden die Schülerinnen und Schüler auf sprachlicher Ebene angehalten, zum einen die sprachliche Angemessenheit der Texte allgemein sowie der Textsorte *Videoblogbeitrag* im Speziellen zu analysieren und dabei für unterschiedliche sprachliche Register, z.B. im Vergleich zu einer populärwissenschaftlichen Verbrauchersendung im Fernsehen, sensibilisiert. Durch das Betrachten von Videos in der Zielsprache wird zudem das interkulturelle Lernen unterstützt. Die Lernenden werden auf Mimik und Gestik aufmerksam gemacht, kulturelle Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede werden, auf inhaltlicher und formalsprachlicher Ebene sichtbar. Auf Ebene der Medienkompetenzen schließlich werden die einzelnen Ebenen des Videos erkannt, wie Intro, Branding, Schnitttechniken, Aufbau oder auch das Storyboard, das erarbeitet werden kann.

5.2 Die Produktion von Videos

Diese Rezeptionsebene kann als Vorbereitung eines *Real-life Tasks* fungieren, dessen „Produkt“ sich an Personen richtet, die es in irgendeiner Weise brauchen“ (Ollivier, 2012, S. 209) und somit einen authentischen Charakter annimmt. Die Lernenden produzieren (kooperativ, vgl. Renkl, 1997) einerseits z.B. Buchrezensionen, Spielertipps als Tutorials, stellen ihre Lieblingsorte und -speisen der Zielländer vor, oder erstellen ein Haul-Video (vgl. Pesta, 2010) in der Fremdsprache: Hierbei zeigen sie den Zuseherinnen und Zusehern ihre Einkäufe, v.a. im Bereich Mode, Accessoires und Kosmetik, beschreiben die Artikel, begründen ihre Kaufentscheidung und sprechen Empfehlungen für oder gegen den Kauf aus. Andererseits können sie sich auch mit ihrer eigenen Region beschäftigen, indem sie typische Rezepte vorstellen, sich Gedanken über regionale Produkte und ihre saisonale Zubereitung machen oder Sightseeing- oder Shoppingempfehlungen für Gleichaltrige abgeben, was „eine deutliche Öffnung der Schule für den Alltag“ (Rummler & Wolf, 2012, S. 265) darstellt und gleichzeitig „das Zulassen außerschulischer Kontexte für schulisches Lernen“ (ebd.) impliziert. Damit wird der Forderung des Lehrplans entsprochen, „relevante Erfahrungsräume zu eröffnen“ (BMB, 2015b, S. 2). Durch die Imitation der Muster der den Schülerinnen und Schülern bekannten YouTuberinnen und YouTuber erfolgt eine Konzentration auf für die Peer Group relevante Themengebiete und Textsorten sowie Gattungen, folglich eine Zielgruppenfokussierung. Die Videos werden nicht für die Lehrperson zur Beurteilung erstellt, sondern von Jugendlichen für Jugendliche (vgl. Ollivier, 2012) über für Jugendliche relevante Themen und Themenbereiche. Sprache und Duktus sind den Vorgaben des Formats entsprechend

und folglich ebenso zielgruppenorientiert zu wählen, was mitunter einer mehrfachen Aufnahme und folglich eines wiederholten Sprechens und Formulierens bedarf. Aufnahmeprozesse werden wiederholt, der sprachliche Ausdruck sowie das Hören als weitere Kompetenz (binahe nebenbei) mehrfach trainiert. Durch die Kürze der Videoformate wird eine Fokussierung auf das Thema notwendig, der eine entsprechende Vorbereitung vorausgehen muss.

Auf fachlicher Ebene erlaubt die Videoproduktion eine tiefere Beschäftigung mit der Materie, wie Rummler & Wolf (2012, S. 258) feststellen: „Die Nicht-Flüchtigkeit des Mediums Video erfordert [...] eine Planung, was und wie am besten zu erklären ist. Dies wiederum befördert eine tiefere Durchdringung des zu vermittelnden Inhaltes, da man um erklären zu können, verstehen muss.“ Darüber hinaus beschäftigen sich die Lernenden als Produzierende u.a. mit rechtlichen Aspekten, wie bild-, datenschutz- und urheberrechtlichen Bestimmungen, und entwickeln nicht nur durch das Gestalten der Videos, sondern auch das Vor- und Nachbereiten zusätzliche Medienkompetenzen, wie die geforderte Reflexion von Medienhandlungen und ihrer Konsequenzen. Die Lehrperson fungiert in diesem konstruktivistischen Lernsetting auf fachlicher Ebene als eine unter mehreren Ansprechpersonen, die Schülerinnen und Schüler übernehmen alle Rollen, die in der Videoproduktion notwendig sind, um ein ansprechendes, multimediales Endprodukt zu erreichen.

6. Fazit

Infolge der unterschiedlichen Forderungen des Lehrplans bewegen sich Lehrende in ihrer Arbeit kontinuierlich in einem interdisziplinären Raum. Die Vermittlung und Entwicklung überfachlicher Querschnittskompetenzen bedarf eines ständigen Blicks über den fachlichen und fachwissenschaftlichen Tellerrand. Videos im Stil eines berühmten YouTube-Stars sind für sie nicht nur Ressource im Unterricht, sondern auch eine Möglichkeit, den überfachlichen Ansprüchen zu entsprechen und darüber hinaus Unterricht zu gestalten, der Bezüge zur Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler herstellt. Wenngleich die (interdisziplinäre, nicht nur didaktische) Erforschung des Phänomens „YouTube-Star“ noch ausständig ist und sicherlich ein Forschungsdesiderat darstellt, verdeutlicht dieser Beitrag, dass sich das neue Format gewinnbringend in den Unterricht integrieren und für das Auslösen von Lernprozessen nutzbar machen lässt, um neben dem Fachwissen auch überfachliche Kompetenzen zu entwickeln. Dabei bringen die Schülerinnen und Schüler ihre Expertise in Hinblick auf die Kernkriterien des Videoformats z.B. auf sprachlicher und Gestaltungsebene ein, die Lehrpersonen stehen in einem konstruktivistischen Sinn auf inhaltlicher Ebene mit ihrer Expertise zur Verfügung. Durch das selbstbestimmte Planen und Produzieren von Videos wird ein kreativer und nachhaltiger Lernprozess unter Berücksichtigung der Lebenswelt der Lernenden erreicht.

Die eingangs gestellten erkenntnisleitenden Fragen nach der Integration und Nutzbarmachung des lebensweltlich bekannten Phänomens „YouTube-Star“ im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe sowie nach der Art und Weise der (in-

terdisziplinären) überfachlichen Kompetenzen, die sich dadurch entwickeln und fördern lassen, lassen sich wie folgt beantworten: Die Videos der YouTube-Stars lassen sich sowohl auf rezeptiver als auch produktiver Ebene in den Unterricht integrieren. Die Lernenden fungieren dabei als Expertinnen und Experten in Hinblick auf die Auswahl der Videos (Stars) sowie die Analyse des Formats. Als Kompetenz lässt sich hier beispielsweise die Recherchekompetenz nennen, wie sie beim Nachprüfen gegebener Informationen notwendig ist. Gerade aber beim Erstellen eigener Videos werden zusätzlich zur sprachlichen Kompetenz vor allem Medien- und Methodenkompetenzen sowie personale Kompetenzen gestärkt und gefördert. Erfolgt der Produktionsprozess als kollaborative Aufgabe, werden neben u.a. Selbstorganisation und Eigenständigkeit auch Teamfähigkeiten und Feedbackkompetenzen geschult. Eine Beschreibung der konkret betroffenen Fähigkeiten und Kenntnisse stellt jedoch noch ein weiteres Forschungsdesiderat in diesem jungen Themengebiet dar, das in zukünftigen Arbeiten Berücksichtigung finden sollte.

Literatur

- Augustin, E. (2014). Herstellen und Lernen. Der Wert des Selbstgemachten. In C. Schachtner (Hrsg.), *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 103–128). Bielefeld: transcript.
- Ault, S. (2014). Survey: YouTube stars more popular than mainstream celebs among U.S. teens. *Variety*, August 5, 2014. Online verfügbar unter: <http://variety.com/2014/digital/news/survey-youtube-stars-more-popular-than-mainstream-celebs-among-u-s-teens-1201275245/> [31.07.2016].
- Baumgartner, P. (2010). Fachwissenschaft und Interdisziplinarität. Zur Begutachtung von fachübergreifenden Dissertationen am Beispiel von Arbeiten aus dem Themenbereich „E-Learning“. In W. Lenz (Hrsg.), *Interdisziplinarität – Wissenschaft im Wandel. Beiträge zur Entwicklung einer neuen Fakultät* (S. 223–233). Wien: Löcker.
- BMB¹² (2015a). Lehrplan LEBENDE FREMDSPRACHE (Erste, Zweite). https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf [31.07.2016].
- BMB (2015b). Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird. Online verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf [31.07.2016].
- BMB (2016a). Überfachliche Kompetenzen. Online verfügbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html> [31.07.2016].
- BMB (2016b). Medienkompetenzen. Medienbildung. Online verfügbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien.html> [31.07.2016].
- Brandt, M. (2015). Die YouTube-Stars im Juni. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/infografik/3617/die-meistgesehenen-youtube-kanaele/> [31.07.2016].
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond. From Production to Produsage*. New York: Peter Lang.
- De Casparis, L. (2014). 8 YouTube stars who are taking over the world. *Vogue*. October 15, 2014. Online verfügbar unter: <http://www.vogue.com/2950137/most-popular-youtube-stars/> [31.07.2016].

12 BMB steht als Abkürzung für *Bundesministerium für Bildung*.

- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2015). *JIM 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Hg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Online verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf [31.07.2016].
- Fischer, K. (2011). Interdisziplinarität im Spannungsfeld zwischen Forschung, Lehre und Anwendungsfeldern. In Ders., H. Laitko & H. Parthey (Hrsg.), *Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Wissenschaft. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2010* (S. 37–58). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Gauntlett, D. (2011). *Making is Connecting. The Social Meaning of Creativity, from DIY and Knitting to YouTube and Web 2.0*. Cambridge: Polity Press.
- Hafen, M. (2013). Interdisziplinarität in der Frühen Förderung. Notwendigkeit, Herausforderung und Chance. *Frühförderung Interdisziplinär* 32, 98–107.
- Hellmann, K.-U. (2009). Prosumismus im Zeitalter der Internetökonomie. *SWS-Rundschau* 1/2009, 67–73.
- Jost, J. (2003). Inszenierte Texte. Überlegungen zum Verhältnis von Medialität und Verstehen. *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 15/03. Online verfügbar unter: http://www.inst.at/trans/15Nr/06_2/jost15.htm [31.07.2016].
- Kaplan, A. M. & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. In C. M. Dalton, L. Faye Miller & M. Dollinger (Hrsg.), *Business Horizons* (S. 59–68). Amsterdam: Elsevier.
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München.
- KMK (2014). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [31.10.2016].
- Knaller, S. & Müller, H. (2006). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Authentizität. Diskussion eines ästhetischen Begriffs* (S. 7–16). München: Wilhelm Fink.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Löffler, W. (2010). Vom Schlechten des Guten: Gibt es schlechte Interdisziplinarität? In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 157–172). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ollivier, C. (2012). Real-life Tasks im sozialen Weg. In W. Jürgen & V. Heckmann (Hrsg.), *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule* (S. 206–213). Glückstadt: vwh.
- Pesta, A. (2010). Get to Know: YouTube Shopping Stars. Love or hate them, an army of shopaholic video bloggers is becoming a major force in the fashion world. *Marie Claire*, 10. Juni 2010. Online verfügbar unter: <http://www.marieclaire.com/culture/a4081/you-tube-haul-vloggers/> [31.07.2016].
- Pfarrhofer, D. (2015). *Medienverhalten der Jugendlichen aus dem Blickwinkel der Jugendlichen*. Online verfügbar unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts/Jugendliche_2015.pdf [31.10.2016].
- Renkl, A. (1997). *Lernen durch Lehren: zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Rummler, K. & Wolf, K. D. (2012). Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche. In W. Sützl, F. Stalder, R. Maier & T. Hug (Hrsg.), *MEDIA, KNOWLEDGE AND EDUCATION: Cultures and Ethics of Sharing. MEDIEN – WISSEN – BILDUNG: Kulturen und Ethiken des Teilens* (S. 253–266). Innsbruck: innsbruck university press.

- Schier, C. & Schwinger, E. (Hrsg.), *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten*. Bielefeld: transcript.
- Seitz, D. & Gräßer, L. (2014). *YouTuber sind die neuen Beatles*. Online verfügbar unter: <http://pb21.de/2014/06/pb047-youtuber-sind-die-neuen-beatles/> [31.07.2016].
- Tschirren, J. (2015). *Wer kennt die Youtube-Superstars?* Online verfügbar unter: <http://www.srf.ch/wissen/10-jahre-youtube/wer-kennt-die-youtube-superstars> [31.07.2016].
- Zapp, A. (2006). *Live – A User's Manual*. Künstlerische Skizzen zur Ambivalenz von Webcam und Wirklichkeit. In S. Knaller & H. Müller (Hrsg.), *Authentizität. Diskussion eines ästhetischen Begriffs* (S. 316–330). München: Wilhelm Fink.

Attitude Awareness: Ein Ansatz zur zielgerichteten Integration sprachlich-kultureller Stereotype im Bereich interkultureller Kompetenzen

1. Problemstellung und Zielsetzung

In einer kontrastiv angelegten Studie, die wir im Frühjahr 2015 zur Frage nach der Einbindung diatopischer Variation im saarländischen Französisch- und Spanischunterricht im Rahmen einer Lehrwerkanalyse durchgeführt haben (vgl. Montemayor & Neusius, 2017), hat sich exemplarisch für das Bundesland Saarland herausgestellt, dass vor allem für das Französische noch ein Potenzial besteht, den Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf eine Integration sprachlicher Variation und kultureller Heterogenität anwendungsbezogener zu gestalten.

Zwar wird im integrierten Lehrplan die französische Sprache als „Tor zur Mehrsprachigkeit“ beschrieben, durch deren Beherrschung auch Brücken in den gesamten frankophonen Raum geschlagen werden können (F-LP 2014.1, S. 6f.); wie genau die dazu notwendige kommunikative Fähigkeit ausgebildet werden soll, bleibt allerdings abstrakt. Die auf diesem Befund aufgebaute Analyse der Lehrbücher aus der im Saarland mehrheitlich eingesetzten Reihe *À plus!* und *À plus! Nouvelle édition* (Cornelsen Verlag) bestätigte, dass lediglich schlaglichtartige Einblicke in ausgewählte frankophone Länder in erster Linie die Vermittlung landeskundlicher Inhalte ermöglichen können, während diatopische Varietäten des Französischen im Lehrwerk nur eine marginale Stellung einnehmen und keine Schulung funktionaler kommunikativer Kompetenzen in von der Standardvarietät abweichenden Normen im Sinne einer realitätskonformen und umfassenden *language awareness* angestrebt wird. Den im Lehrplan formulierten Zielsetzungen „Stereotype und Klischees aufzuspüren und zu hinterfragen“ sowie „fremden Werten, Haltungen und Einstellungen tolerant, empathisch und gegebenenfalls mit kritischer Distanz zu begegnen“ (F-LP 2014.1, S. 30), wird in den Lehrwerken nur vereinzelt durch Lernanlässe entsprochen, die kulturelle und zielsprachengebundene Stereotype und Bilder der Eigen- und Fremdwahrnehmung differenziert thematisieren.

Da das Lehrwerk alleine kein authentisches Gesamtbild der komplexen sprachlichen Realität der Frankophonie vermitteln kann, erscheint ein ergänzendes Anknüpfen an den im Buch dominant vertretenen Lernzielbereich interkulturelles Lernen zielführend: Neben dem Bereitstellen von Fachwissen gehört die Ausbildung der Lernenden zu situationsadäquatem Reagieren und Handeln in interkulturellen Begegnungssituationen zu den fundamentalen Zielen des modernen Fremdsprachenunterrichts. Die Befähigung der Schüler/innen zu einem „vorurteilsfreien Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen“ (Suprun & Kuligina, 2010, S. 151f.) stellt in der Unterrichtspraxis allerdings eine große Herausforderung dar, denn Vorurteile, Stereotype und Attitüden sind in unserem Bewusstsein fest ver-

ankert. Die Beschäftigung mit gerade diesen Konzepten kann im Fremdsprachenunterricht ein zielführendes Vorgehen zur Ausbildung einer *language* und *attitude awareness* sein, die zu einer handlungsorientierten, anwendungsbezogenen und in interkulturellen Kommunikationsszenarien erfolgreichen Sprachbeherrschung bei den Lernenden beitragen kann.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse geht der folgende Beitrag zunächst auf zentrale Kompetenzerwartungen und ihre didaktische Umsetzung im Bereich interkultureller kommunikativer Begegnungssituationen ein, wobei persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und die damit verbundenen Werte, Haltungen und Einstellungen fokussiert werden. Darauf aufbauend sollen auf der Grundlage authentischer Materialien exemplarische Ansätze für die Entwicklung qualitativer Aufgabenformate zur Schulung interkultureller Kompetenzen in handlungsorientierten Unterrichtssituationen vorgestellt werden.

2. Zentrale Kompetenzerwartungen und didaktische Implikationen

2.1 Saarländischer Lehrplan Französisch (1. und 2. Fremdsprache) für die gymnasiale Oberstufe (Einführungsphase)

Der Kursunterricht in der Oberstufe stellt die Überleitung von einem lehrwerkgeleiteten Unterricht der Sekundarstufe I zur Arbeit mit authentischen Materialien dar. Durch die intensive Beschäftigung mit aktuellen politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Fragestellungen soll „das Verständnis historischer und aktueller Konflikte sowie die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel, Empathieentwicklung und zu interkulturellem Handeln“ ausgebildet werden (F-LP 2014.2, S. 3). Dabei wird betont, dass im Bereich des Erwerbs funktionaler kommunikativer Kompetenzen verwendete „[Dokumente] [...] in der Regel in der Standardsprache und deutlich gesprochen sein [sollen]. Jedoch sollen zunehmend auch Texte mit Abweichungen in regionale oder gruppenspezifische Varietäten möglich sein“ (FLP 2014.2, S. 6). Zwar steht im Saarland entsprechend dieser Orientierung die Auseinandersetzung mit dem Nachbarland Frankreich im Fokus der Unterrichtsgestaltung, d.h. der Lehrplan konzentriert sich primär auf Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Deutschland und Frankreich, jedoch sollen durch eine Schulung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz¹ im Bereich Orientierungswissen auch weitere Kenntnisse über französischsprachige Kulturen und Länder vermittelt werden. Der vorliegende Beitrag möchte also einen Impuls liefern, im Fremdsprachenunterricht den Blick innerhalb der Frankophonie auszuweiten² und in diesem Kontext

1 Zu den zentralen Kompetenzerwartungen im Fremdsprachenunterricht vgl. auch Nieweler (2006, S. 55–61).

2 Entsprechende Grundsteine werden in der Sekundarstufe I bspw. in *À plus!* in Lektionen zu extrahexagonalen französischsprachigen Gebieten gelegt (Lektionen zu Québec und den Maghrebstaaten) (vgl. Montemayor & Neusius, 2017).

Andersartigkeit und Nichtverstehen bei Fremdheitserfahrungen in Kenntnis von deren Ursachen [zu] ertragen, fremde und eigene Überzeugungen und Standpunkte [...] ein[zu]ordnen, im Umgang mit dem Fremden kritische Distanz, Toleranz und Empathie zu entwickeln. (F-LP 2014.2, S. 5)

Hinsichtlich der Erweiterung soziokultureller Wissensbestände sollen die Lernenden „unterschiedliche kulturelle Identitäten und Prägungen [...] und daraus entstehende Vorurteile, Herausforderungen, Probleme und Konflikte in Ansätzen erklären“ können und unter Berücksichtigung kulturspezifischer Werte, Haltungen und Einstellungen letztlich zum sprachlich adäquaten Handeln in realen Begegnungssituationen befähigt werden. Dabei sollen sie „die kulturelle Prägung von Meinungen und Verhaltensmustern erkennen und verstehen, dieses Verständnis in Unterrichtssituationen in verschiedenen Formen dokumentieren [sowie] Stereotype und Klischees hinterfragen“ (F-LP 2014.2, S. 4), indem sie diese mit der eigenen Lebenswelt vergleichen, also einen Perspektivenwechsel vornehmen, ggf. Missverständnisse benennen, beschreiben und Strategien zu deren Vermeidung entwickeln.

Der Erwerb einer interkulturellen ist immer in Verbindung mit einer funktionalen kommunikativen Kompetenz zu sehen, wobei die Authentizität verwendeter Materialien zur Vermittlung eines realitätsgetreuen Sprach- und Kulturverständnisses von besonderer Relevanz ist. Der im Anschluss präsentierte Unterrichtsvorschlag möchte in diesem Sinne neben der Fokussierung der interkulturellen Kompetenz auch funktionale kommunikative Kompetenzbereiche in den folgenden Fertigkeiten schulen: Sprachliche Mittel (Wortschatz, Textverknüpfungs- und grammatische Strukturen), Aussprache/Intonation, Strategien im Bereich kommunikativer Interaktion (situations- und adressatengerechte sowie aktive Teilnahme am Gespräch) (vgl. z.B. F-LP 2014.2, S. 23).

2.2 Interkulturelles Lernen

Seit den 1990er Jahren wird interkulturelles Lernen in der Fremdsprachendidaktik kontrovers diskutiert (vgl. Fäcke, 2010, S. 174) und vor didaktisch-methodischem Hintergrund als das Aufeinandertreffen der muttersprachlichen mit der zielsprachlichen Lernkultur an einem „dritten Ort“ verstanden (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 233; siehe auch Christ, 1999, S. 292–296), „an dem über die Interaktion und die Reflexion und das gemeinsame Handeln ein verändertes kulturelles Bewusstsein geschaffen wird“ (Leupold 2007, S. 277). Dieser Begegnungsort

ist als mentale Selbstverortung zu verstehen, als Entwurf einer gemischten Identität. Er ermöglicht es dem Einzelnen, über die Inkorporierung fremder Sprachen die Dichotomie des Eigenen und Fremden zu durchbrechen und – in den Worten Kramschs (1995: 63) – ‚jemand anderes in der eigenen Sprache und man selbst in der Sprache anderer‘ zu sein. (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 233)

Der Kulturbegriff selbst ist dabei traditionell weit gefasst und bezieht sich auf Einstellungen, Normen und Werte (vgl. Kramsch, 1993; Bredella, 1999). Kultur wird

nicht als abgeschlossenes, sondern als dynamisches Konstrukt erfahren, das „als Prozess ständigen Wandels und auch als Ergebnis interkultureller Austauschprozesse“ beschrieben wird (vgl. Vatter & Zapf, 2012, S. 4). Die Absicht, Sprache und Kultur näher miteinander zu verknüpfen, bedeutet nach Hu (1999, S. 90) „eine absolut notwendige und faszinierende Horizonterweiterung“. Auch sie plädiert für „narrativ-konstruktivistische Konzepte von Kultur, interkultureller Kommunikation und interkulturellem Lernen“, also ebenfalls dynamische Konzepte. Kultur kann weiterhin als „spezifisches Orientierungssystem“ verstanden werden, das Bewertungs- und Verhaltensstandards, sog. Kulturstandards, definiert und die von der Mehrzahl der Mitglieder einer entsprechenden Gemeinschaft als verbindlich angesehen werden (vgl. Fäcke, 2010, S. 174f.).

Der praktische Einbezug dieser Inhalte in das Unterrichtsgeschehen ist allerdings bislang nur wenig von transkulturellen Perspektiven beeinflusst: Der Lehrplan und folglich auch die Lehrwerke beziehen sich nach wie vor nur marginal auf heterogene Strukturen innerhalb der frankophonen Sprachgemeinschaft. Kulturen sind jedoch immer heterogene Gebilde und produzieren dementsprechend im gesellschaftlichen mentalitätsbasierten Diskurs diverse, häufig von Stereotypen geprägte Identitätskonstrukte sowie komplexe Formen sozialer Beziehungen, die bei der Schulung von kritischer Toleranz und Akzeptanz von Andersartigkeit eine Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht darstellen (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 232).

3. Definitiorische Annäherungen: Nutzbarmachung von Attitüden und Stereotypen im Fremdsprachenunterricht zur Ausbildung einer *attitude awareness*

Lernerautonomie und selbstgesteuertes Lernen (vgl. Dickinson, 1987; Bleyhl, 1995) werden heute im Rahmen eines kognitivistischen Lernkonzepts als maßgebliche Faktoren zur Entwicklung einer Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Schüler/innen hinsichtlich zu vermittelnder Inhalte, Methoden und Arbeitstechniken verstanden. Eine Implikation autonomiefördernder Unterrichtsmaßnahmen (vgl. Nieweler, 2006, S. 19f.) erfordert den Einbezug grundlegender im fremdsprachlichen Curriculum verankerter, didaktisch-methodischer Lernkonzepte, die auf die Ausbildung sowohl deklarativen als auch prozeduralen Wissens hinwirken. Entsprechend ist auch die Annäherung Tassinari (vgl. 2010, S. 83) an den Begriff der Lernerautonomie einzuordnen, indem sie Ebenen der Sprachbewusstheit wie Wissen (*savoir*), Fertigkeiten (*savoir faire, skills*) und Entscheidungen und Handlungen als deren wesentliche Bestandteile herausstellt. Im vorliegenden Beitrag erscheint eine Anlehnung an ihre Definition zielführend: Lernerautonomie wird als „komplexe Metafähigkeit des Lerners [verstanden], in unterschiedlichem Maß und der Situation jeweils angemessen, die Kontrolle über das eigene Lernen und den eigenen Lernprozess zu übernehmen und auszuüben“ (Tassinari, 2010, S. 124). Diese Metafähigkeit wird u.a. von einer kognitiven, einer handlungsorientierten,

einer affektiven und einer attitudinalen Komponente³ bestimmt, wobei Letztere „Lernereinstellungen, -überzeugungen und -orientierungen, z.B. in Bezug auf die Sprache, auf das Fremdsprachenlernen, auf sich selbst als Lerner, auf den Lehrer sowie den Willen des Lerners, den Lernprozess autonom(er) zu gestalten“ beinhaltet (Tassinari, 2010, S. 92). Einstellungen – positiver, neutraler und negativer Art – zur Zielsprache und -kultur stellen einen zentralen Bestandteil kultureller und interkultureller Verstehensprozesse dar und können im Unterricht aufgedeckt, thematisiert und nuanciert werden (vgl. Jurt, 2011, S. 39).

Dabei soll es nicht nur um die Vermittlung affektiver Lernziele im Sinne einer „positiven Einstellung zur Zielsprache“ und „Offenheit und Engagement für die zielsprachliche Kultur“ (Edmondson & House, 1998, S. 175) gehen, sondern es können Zugänge zu komplexen kulturellen Welten geschaffen werden, welche zahlreiche Komponenten – und dabei auch stereotype oder negativ geprägte – beinhalten. Verschiedenheit, also auch sprachlich-kulturelle Verschiedenheit, muss nicht gezwungenermaßen positiv verstanden werden, sondern soll vielmehr als normal anerkannt, reflektiert und in Bezug zur eigenen Lebenswelt gesetzt werden (vgl. Kap. 2.2).

Stereotype erfüllen demnach als generalisierende und kategorisierende Darstellungen des Anderen mit einem relativen Wahrheitsgehalt eine kognitive Funktion (vgl. Schumann, 2008, S. 113, 117): Durch sie kann die Komplexität der Realität reduziert und dadurch für das Individuum besser (be-)greifbar gemacht werden. In einer zweiten, eher sozialen Funktion stiften sie durch Abgrenzung der eigenen von der Gruppe der ‚Anderen‘ Identität (vgl. Wowro, 2010, S. 306). In einer weiteren, didaktischen Funktion können Stereotype zur Herausbildung einer interkulturellen Kompetenz⁴ gewinnbringend genutzt werden (vgl. Wowro, 2010, S. 313), indem Schüler/innen dafür sensibilisiert werden, dass weder die eigene noch die fremde Kultur homogen ist.

Wir plädieren dafür, dass im Unterricht neben eine *language awareness*, im Sinne einer allgemeinen Sprachlernbewusstheit, eine deutlichere Bewusstheit für das Vorhandensein von und für den Umgang mit positiven und negativen Attitüden treten sollte. *Attitude awareness* wird von uns also als eigenständiger Teil sowohl prozeduraler als auch persönlichkeitsbezogener Kompetenzen verstanden. Außer der Bereitschaft der Lernenden, ihre „Vorstellungen‘ von Sprache(n) und Sprachenlernen zu explizieren, diese im Laufe des Sprachlernprozesses zu überwinden und ggf. zu verändern“ (Gnutzmann 2003, S. 338), könnten im Fremdsprachenunterricht lan-

3 Diese attitudinale Komponente wird in der Literatur unterschiedlich bezeichnet (z.B. Einstellung (*attitude*), Bereitschaft (*readiness*), Disposition, Lernerüberzeugungen (*learner beliefs*) oder Vorstellungen (*representations*)) (vgl. Tassinari, 2010, S. 92).

4 Als Dimensionen interkultureller Kompetenz wird analog an erster Stelle der kognitive Bereich mit interkulturellen Kommunikationsprozessen, Besonderheiten interkulturellen Handelns, Metakommunikationsfähigkeit und landeskundlichen Aspekten verstanden. An zweiter Stelle beschreibt die affektive Dimension Kompetenzen wie Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Empathie, Rollendistanz sowie interkulturelle Lernbereitschaft. Die verhaltensbezogenen Aspekte beziehen sich letztlich auf die erfolgreiche Umsetzung affektiver und kognitiver Voraussetzungen in konkreten Kontaktsituationen mit anderen Kulturen (vgl. Vatter & Zapf, 2012, S. 5).

deskundliche Lernanlässe deutlicher und gezielter auch zur Ausbildung einer solchen *attitude awareness* genutzt werden.

4. Unterrichtsvorschlag zur zielgerichteten Integration kultureller Stereotype im Bereich interkultureller Kompetenzen: Québec

Einführend soll diese Unterrichtssequenz (je nach Lerner/innengruppe 2–3 Unterrichtsstunden) kurz in den entsprechenden Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe eingebunden und inhaltlich situiert werden. In der in *À plus!* eher spärlich integrierten Begegnung mit Varietäten des Französischen außerhalb des Hexagons bildet neben dem Maghreb die Provinz Québec einen regionalen Schwerpunkt, der einen geeigneten Anknüpfungspunkt für den hier vorgeschlagenen Ansatz zur zielgerichteten Integration kultureller Stereotype darstellt. I.d.R. kann eine obligatorische und intensive Auseinandersetzung mit Inhalten aus den o.g. Bereichen in der Sekundarstufe I aus lehrplantechnischen und/oder zeitlichen Gründen nicht in ausreichender Form erfolgen. Die offenere Unterrichtssituation der Oberstufe ermöglicht Perspektiven einer selbständigen Erarbeitung und Anknüpfung an zuvor erworbenes Wissen, welches nun in Form eines kontinuierlichen Verarbeitungsprozesses anwendungsfähig (*task based*) verankert wird. Weiterhin kann eine vertiefende Thematisierung interkulturelle Handlungskompetenz schulen (vgl. Nieweler, 2006, S. 249).

Die Materialgrundlage des hier präsentierten Unterrichtsentwurfs stellen unterschiedliche Karikaturen zur Sprachensituation in Québec dar.⁵ Die ausgewählten Karikaturen bieten authentische und aktuelle Einblicke in gesellschaftliche und sprachliche Realitäten und stellen einen guten Zugang zur Zieldimension interkulturellen Lernens dar. Darüber hinaus ermöglichen sie die Ausbildung deklarativen Wissens (Lexik und Grammatik), die Anbindung an Strukturen der gesprochenen und geschriebenen Sprache sowie die Begegnung mit dem Phänomen sprachlicher Diversität. Bildbeschreibungen, also die Verbalisierung visueller Vorlagen wie z.B. Karikaturen, haben ihren festen Platz im Rahmenlehrplan und in der Prüfungsvorbereitung (vgl. F-LP 2014.2, S. 22; Kap. 2).

Aus didaktisch-methodischer Sicht ergibt sich durch die Kombination aus Einzel- und Gruppenarbeitssequenzen sowie den Einbezug kreativer Aufgabenformate ein motivierendes Panorama, wobei der Einsatz unterschiedlicher Medien bzw. Textsorten – wie hier der Karikaturen und eines Videos – schülerzentriert geplant werden kann und Raum für eine multiperspektivische und handlungsorientierte Betrachtung des Unterrichtsgegenstands mit einem hohen Alltagsbezug eröffnet. Dabei unterstützt die Kopplung von Bild und Text einerseits das Verständnis (vgl. Nieweler, 2006, S. 137; S. 218), was einen lernpsychologischen Vorteil darstellt; andererseits kann durch die Verwendung unterschiedlicher Medien die Textlastigkeit des Unterrichts reduziert werden.

5 Wir danken Michel Garneau, Terry Mosher (Aislin) und André-Philippe Côté für die freundliche Erteilung der Druckerlaubnis ihrer jeweiligen Karikaturen.

Den Einstieg in die Unterrichtssequenz bildet zur vorbereitenden Reaktivierung von Wissen ein Brainstorming zu Québec, wobei die Ideen progressiv in den aufeinander aufbauenden Unterrichtsphasen zu einem entwickelnden Tafelbild ergänzt werden.

Anschließend werden die Schüler/innen in drei Lerngruppen eingeteilt, die sich in Gruppenarbeitsphasen mit je einer Karikatur beschäftigen. Ziel ist die funktionale Verknüpfung gespeicherten Schüler/innenwissens, das in der Lehrbuchphase erworben wurde, mit neuen Informationen am Ende dieser ersten Erarbeitungsphase (vgl. Nieweler, 2006, S. 47). Als erste Ergebnissicherung des gelenkten Aufgabenformats sollen eine Bildbeschreibung, eine Beschäftigung mit der in den Abbildungen verwendeten Symbolik, den Emotionen und Gesten sowie letztendlich eine Formulierung von Hypothesen erfolgen. Die für diese Phase ausgewählten Karikaturen thematisieren vorrangig die Bereiche Sprachpolitik (Québec als Zankapfel zwischen sprachpolitischen Interessen diverser Akteure aus Kanada, Québec, Frankreich und der Frankophonie) und Mehrsprachigkeit aus Sprechersicht sowie im öffentlich-politischen Raum (und die evtl. damit verbundene sprachliche Unsicherheit bei der Sprechergemeinschaft sowie sprachbezogene Steuerungsmechanismen).

Die Einzelergebnisse der Gruppen werden im Plenum präsentiert und durch eine geleitete Diskussion zu unterschiedlichen Facetten der sprachlichen Situation Québecks in einer vergleichenden Perspektive zu einem Gesamtbild integriert und im o.g. Tafelbild gesichert. Zentrales Lernziel ist die Erkundung der zielsprachlichen Alltagswirklichkeit durch implizites Bildmaterial und gleichermaßen eine Sensibilisierung für fremdkulturelle Sprachszenarien. Durch die Frage „Comment imaginez-vous le Québec et les Québécois?“ werden die Schüler/innen dazu aufgefordert, durch die Karikaturen provozierte sprachlich-kulturelle Stereotype zu nennen. Diese Sequenz bereitet als „activité avant le visionnement“ (Nieweler, 2006, S. 229) zugleich die abschließende Phase vor, in der durch eine Kontrastierung der Eigen- und Fremdwahrnehmung ein Perspektivenwechsel erfolgt, der eine Relativierung stereotyper Einstellungen initiieren soll.

Als stummer Impuls sollen die Lernenden am Beispiel eines Standbildes aus dem zu zeigenden Video über die gegenseitige Wahrnehmung der Québecer und Franzosen zunächst Hypothesen aus der Sicht der französischen Sprecher bilden und diese schriftlich fixieren: „France – Québec: Un océan nous sépare ... tout nous sépare?“.

In den folgenden Phasen wird globales und selektives Verstehen durch unterschiedliche Übungstypen (wie bspw. einem Lückentext zu ausgewählten Videosequenzen) geschult. Die fehlenden Wörter und Satzteile korrelieren hierbei mit dem inhaltlichen Lernziel, stereotype Meinungen aufzudecken und kritisch zu hinterfragen. Unter diesen werden von den interviewten Sprechern besonders häufig phonetische Besonderheiten des *français québécois* genannt („accent des Québécois“). Für die Lernenden ergibt sich dadurch eine sekundäre Lernoption: Diatopische Variation in der Frankophonie wird durch einen exemplarischen Einblick in authentische Sprachbeispiele aus dem o.g. Video erfahrbar.

In einem abschließenden Schritt wird durch kognitive Abstraktion ein Perspektivenwechsel vollzogen (5d), indem die Lernenden dazu aufgefordert werden, Werturteile aus dem Video auf den deutschsprachigen Kontext, und somit ihre unmittelbare Realität, zu übertragen und dabei die schlaglichtartigen Eindrücke aus der Frankophonie mit eigenen Erfahrungskontexten zu sprachlich-kulturellen Werturteilen zu verbinden.

Die schriftliche Vervollständigung des entwickelnden Tafelbildes dient der zusätzlichen Systematisierung, finalen Ergebnissicherung und Reflexion. Dabei sollte deutlich herausgearbeitet werden, dass der Versuch eine Zielsprachenkultur zu konzeptualisieren jeweils von individuellen Wahrnehmungen geprägt und dadurch dynamisch und nicht als allgemeingültige Realität zu verstehen ist. In diesem Kontext treten Stereotype als sprachliche oder sprecherbezogene Manifestationen kristallisierter Kollektivurteile und Bestandteile unterschiedlicher Identitätskonstrukte in Erscheinung.

Fakultativ könnte sich an diese Einheit eine Transferaufgabe anschließen, die eine intensivere Festigung der Inhalte und bewusste Auseinandersetzung mit Auto- und Heterostereotypen begünstigt. Geeignete Übungstypen zur Reflexion sprachlich-kultureller Stereotype unter Einbindung der ‚eigenen Betroffenheit‘ wären hier z.B. eine Hausaufgabe im Bereich des kreativen Schreibens (Tagebucheintrag, Gedicht, etc.) oder als offene Aufgabenform ein Rollenspiel, das auf der Grundlage erarbeiteter Redemittel bspw. zur freien Sprachproduktion und handlungsorientierten Improvisation anregt.

Auf dieser exemplarischen Grundlage kann die Befähigung der Lernenden zur Ausbildung einer *attitude awareness*, also eines Bewusstseins für das Vorhandensein und den Umgang mit sprachlich-kulturellen Stereotypen und Attitüden, als primäres Desiderat des oben vorgestellten Unterrichtsvorschlags gelten (vgl. Kap. 3).

5. Abschließende Bemerkungen: Fazit und Perspektiven

Die Thematisierung von sprecher- und sprachbezogenen Attitüden sowie Stereotypen kann im Sinne der Ausbildung einer *attitude awareness* im Unterricht positiv ausgestaltet und genutzt werden. Dabei bieten v.a. die zentralen Kompetenzbereiche des landeskundlichen und interkulturellen Lernens vielfältige Anknüpfungspunkte für die zielgerichtete Integration sprachlich-kultureller Diversität und Heterogenität. Durch größere curriculare Freiräume ist dieses Lernziel jedoch eher im Oberstufenunterricht als in der Sekundarstufe I zu verorten. Erste thematische Einblicke z.B. zu Québec und den Maghrebstaaten werden allerdings bereits in der Lehrbuchphase ermöglicht, wie eine Untersuchung des Lehrwerks *À plus!* verdeutlichen konnte (vgl. Montemayor & Neusius, 2017).

Auf der Grundlage bereits erworbener landeskundlicher – und ansatzweise auch sprachlicher Vertrautheit mit anderen frankophonen Räumen – wurde im vorliegenden Entwurf die Region Québec erneut aufgegriffen, um am Beispiel

mehrerer Karikaturen und einem Video zu sprachlich-kulturellen Besonderheiten im gegebenen Sprachraum eine *attitude awareness* bei den Lernenden anzuregen.

Dieser Unterrichtsvorschlag stellt nur einige Aspekte der Thematisierung von Attitüden dar. Es wäre sinnvoll, weiterführend neben der Perspektive von Franzosen auf Québec, die hier aus forschungsökonomischen Gründen exemplarisch ausgewählt wurde, auch andere Sichtweisen, wechselseitige Betrachtungen sowie weitere frankophone Räume einzubeziehen.

Weiterhin könnte der Erwerb landeskundlichen Wissens, einer interkulturellen Kompetenz und einer *attitude awareness* auch durch andere Formate unterstützt werden, wie literarische Texte und Sachtexte, Schüleraustauschprogramme oder aber in Phasen des virtuellen Austauschs durch den Einbezug neuer Technologien, um auf diese Weise authentische Kommunikationsanlässe zu schaffen, die u.a. durch das Ermöglichen einer direkten Interaktion zwischen den Lernern und Repräsentanten der Zielkultur motivierend wirken können (vgl. Leupold, 2003, S. 130f.).

6. Literatur

6.1 Korpusliteratur

À plus! Bd. 3 = Gregor, G., Jorißen, C. & Schenk, S. (2006). *À plus! 3. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien*. Band 3. Berlin.

À plus! Bd. 4a = Gregor, G., Jorißen, C. & Schenk, S. (2007): *À plus! 4. Cycle long. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien*. Band 4. Berlin.

À plus! Bd. 4b = Gregor, G. et al. (2007): *À plus! 4. Cycle court. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien*. Band 4. Berlin.

À plus! Bd. 3 (2014) = Blume, O.-M. et al. (2014). *À plus! 3. Nouvelle Édition. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien*. Band 3. Würzburg.

F-LP 2014.1 = Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2014.1). *Lehrplan Französisch Gymnasium. Erste Fremdsprache. Integrierte Version Klassenstufen 5–9. Erprobungsphase*. Verfügbar unter: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Fr_Gym_1FS_5-9_integriert_2014.pdf [3.3.2015].

F-LP 2014.2 = Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2014.2). *Lehrplan Französisch. Erste und Zweite Fremdsprache. Gymnasiale Oberstufe. Einführungsphase*. Verfügbar unter: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Fr_Gym_EP_1und2FS_2014.pdf [4.8.2015].

Video:

Makumbu, Édouard (2015). France-Québec: Un océan nous sépare ... tout nous sépare? Verfügbar unter: <https://vimeo.com/115412842> [17.8.2015].

Karikatur 1:

Verfügbar unter: https://collab.itc.virginia.edu/access/content/group/2f277a37-f87f-4b03-801e-99c421442ba7/SLI-08/website/images/caricature_400eQuebec.jpg [4.8.2015].

Karikatur 2:

Verfügbar unter: <https://ledevoir.com/photos/galleries-photos/les-caricatures-de-garnotte-et-de-pascal/53634> [16.2.2017].

Karikatur 3:

Verfügbar unter: <http://www.mccord-museum.qc.ca/largeimages/M989.363.96.jpg>
[4.8.2015].

6.2 Sekundärliteratur

- Bleyhl, W. (1995). Selbstorganisation oder die List der Natur, im Menschen das implizite sprachliche Wissen zu etablieren. In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S. 211–224). Bochum: Brockmeyer.
- Christ, H. (1999). Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 290–311). Tübingen: Narr.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, W. J. & House, J. (1998). Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9.2, 161–188.
- Fäcke, C. (2010). *Fachdidaktik Französisch*. Tübingen: Narr.
- Gnutzmann, C. (2003). Language awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 335–339). Tübingen/Basel: UTB.
- Hu, A. (1999). Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10.2, 277–303.
- Jurt, J. (2011). Sprache – universelles Kommunikationsinstrument oder Ausdruck des jeweiligen Kulturraumes? *Französisch heute*, 42.1, 35–41.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krumm, H.-J. (2003). Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 138–144). Tübingen/Basel: UTB.
- Leupold, E. (2007). *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Montemayor Gracia, J. & Neusius, V. (2017). Diatopik im Unterricht romanischer Sprachen: Eine kontrastive Analyse zu Varietäten des Spanischen und Französischen. In E. Leitzke-Ungerer & C. Polzin-Haumann (Hrsg.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem.
- Nieweler, A. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett-Sprachen.
- Schumann, A. (2008). Stereotype im Französischunterricht. Kulturwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen. In A. Schumann & L. Steinbrügge (Hrsg.), *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik* (S. 113–127). Frankfurt am Main: Lang.
- Suprun, N. I. & Kuligina, T. (2010). Entwicklung kritischer Einstellung im Fremdsprachenunterricht. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 151–163.
- Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Lang.
- Vatter, C. & E. C. Zapf (2012). *Interkulturelle Kompetenz. Erkennen – verstehen – handeln. Französisch*. Stuttgart: Klett.
- Wowro, I. (2010). Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierungen in ausgewählten Lehrwerken für DaF. *Convivium*, 303–325.

Fiche de travail

1. Formez trois groupes et regardez les caricatures.
2. Répondez aux questions.

Groupe 1 et 2

- a. Qu'est-ce que vous voyez sur les images ? Décrivez.
- b. Regardez les symboles, les gestes et les émotions des personnages. Qu'est-ce qu'ils signifient ? Formulez des hypothèses.

Groupe 3

- a. Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ? Décrivez.
- b. Qu'est-ce que cela signifie ? Formulez des hypothèses.

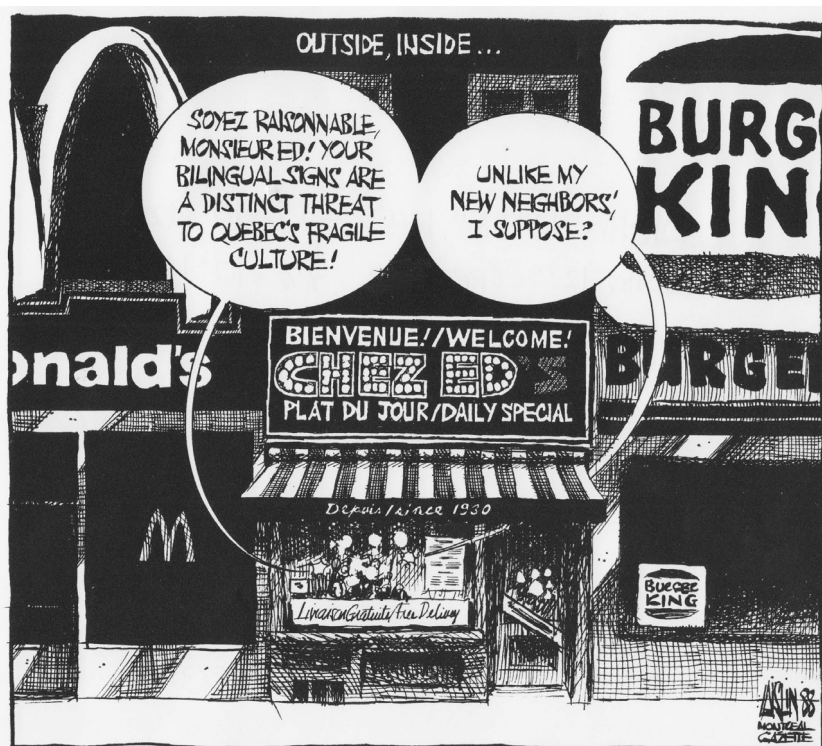
Groupe 1



Groupe 2



Groupe 3



3.
 - a. Présentez vos résultats en classe et discutez.
 - b. Comment la situation linguistique au Québec est-elle caractérisée dans les caricatures ?
 - c. Comparez les quatre caricatures. Qu'est-ce qu'elles ont en commun ?
 - d. Comment imaginez-vous le Québec et les Québécois ?

4. Lisez la phrase sur l'écran. Qu'est-ce qu'elle signifie ? Imaginez et notez ce que les Français pourraient penser sur cette question.

5.
 - a. Regardez la vidéo. Que disent les personnes ? Prenez des notes.
 - b. Ensuite lisez les phrases suivantes. Regardez encore une fois et remplissez les vides.
 - (1) Le Québec, ça m'inspire, ça m'inspire [**l'accueil**], ehhhh [**des gens très chaleureux**].
 - (2) Ben, je pense à des gens [**extrêmement sympathiques**].
 - (3) Le Québec, les Québécois, on a [**la nature**], les habitants, ben, peut-être une... [**une trace de la France**] telle qu'elle était il y a [**trois cents, quatre cents ans**].
 - (4) Alors, le Québec ? Euhhh, pour moi, c'est [**la partie française du Canada**].
 - (5) [**Je ne sais pas grand-chose**], je n'y suis jamais allé.
 - (6) ... [**aux vieux français**] et à [**Céline Dion**] [rire].
 - (7) C'est [**le froid**], qui ... la neige quoi, [**les galeries souterraines**].
 - (8) ...enfin ce que je sais, c'est que ce sont [**des Français du Canada**].
 - c. Que disent les gens de l'accent québécois ? Qu'en savez-vous ?
 - d. Quelle est la situation linguistique en Allemagne ? Comparez avec la francophonie.

Musiktexte im Fremdsprachenunterricht: eine korpuslinguistische Diskursanalyse von Pop-Rock-Songtexten auf Spanisch

1. Einleitung

Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS, 2001) fallen Lieder in den Bereich einer „ästhetischen Sprachverwendung“ (Kapitel 4.3.5) und können als solche die Grundlage für produktive, rezeptive, interaktive oder sprachmittelnde (sowohl mündliche als auch schriftliche) Aktivitäten bilden. Lieder können also ein komplexes Thema im Fremdsprachenunterricht sein, zumindest in Bezug auf ihren ästhetischen und performativen Charakter, aber auch in Anbetracht der vielfältigen Aufgaben und Kompetenzen (s. auch soziokulturelles Wissen, Kapitel 5.1.1.2), die nach dem GERS mit Musik verbunden werden.

Das Wort Musik findet sich zudem in vier Deskriptoren des GERS mit einer ähnlichen Formulierung: „Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z.B. Musik oder Filme“ (vgl. u.a. 4.4.3 Interaktive Aktivitäten und Strategie; 5.2 Kommunikative Sprachkompetenzen). Dabei handelt es sich allerdings ausschließlich um Deskriptoren für ein einziges Niveau, nämlich B1+. Die angedeutete Vielfalt und Komplexität einer abstrakten kulturellen Erscheinung wird also lediglich dem Niveau B1+ durch die Operationalisierung von „Gedanken ausdrücken“ zugeordnet.

Vor diesem Hintergrund möchte ich in diesem Artikel zunächst die vorläufigen Ergebnisse einer korpuslinguistischen Diskursanalyse von Pop-Rock-Texten vorstellen, um dann auf deren didaktische Umsetzung im Fremdsprachenunterricht einzugehen. Ziel ist es, die wichtigsten linguistischen Merkmale vom Pop-Rock auf Spanisch durch eine Analyse, die quantitativ (Type-Token-Ratio, Frequenzlisten) sowie qualitativ (deklarative Struktur, funktional-semantische Interpretation von Sprachgebrauchsmustern) durchgeführt wurde, zu identifizieren. Anschließend werde ich die didaktischen Auswirkungen der in der linguistischen Untersuchung gewonnenen Ergebnisse für den Einsatz von Musiktexten im fremdsprachlichen Spanischunterricht, insbesondere im Hinblick auf eine integrative Sprachendidaktik nach dem Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA, 2012), sowie auf die Förderung der Text- und Medienkompetenz nach den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (KMK, 2012) schildern. Zum Schluss weise ich auf weitere Forschungsperspektiven für die Analyse von Pop-Rock-Texten hin, die Liedern in ihrer Komplexität als soziokulturelle Erscheinung im Fremdsprachenunterricht Rechnung tragen.

2. Beschreibung des Korpus

Die vorhandenen Referenzkorpora der spanischen Sprache (z.B. CREA, Corpus del español von Mark Davies und CUMBRE) stellen keine Ausnahme zur folgenden kategorischen Feststellung der Sprachwissenschaftler Kreyer und Mukherjee (2007, S. 31) im Fall in Bezug auf das Englische: „pop song lyrics have not been included in any of the standard reference corpora of present-day British and American English [...]”; pop songs are virtually absent from corpus-linguistic research“.

Obgleich mittlerweile einzelne Korpora bzw. korpuslinguistische Analysen von Pop-Rock-Texten auf Englisch (vgl. Murphey, 1990; Kreyer & Mukherjee, 2007; Werner, 2012; Bértoli-Dutra, 2014) veröffentlicht wurden, ist der entsprechende Forschungsstand im Bereich Spanisch trotz einiger auf vergleichsweise kleinen Korpora basierenden Studien (Akzeptanz von Anglizismen bei Ankenbauer, 2004, rhetorische Stilmittel bei Gómez Capuz, 2004 und 2009, literarische Topoi bei Zamora Pérez, 2000) noch nicht zufriedenstellend. Infolgedessen wurde, um eine linguistische Analyse des Stils von Pop-Rock auf Spanisch durchführen zu können, ein entsprechendes Untersuchungskorpus erstellt.

Für die Analyse sammelte ich bislang (Stand: Juli 2016) insgesamt 722 spanische Pop-Rock-Songtexte aus 64 Alben, deren Texte aus 50 Compact Discs, Schallplatten und Kassetten, einem Buch sowie 13 offiziellen Webseiten von Musikern stammen und digital in zwei Subkorpora zur Verfügung stehen. Das erste Subkorpus besteht aus 350 Texten aus Alben, die zwischen 1968 und 2007 von den einflussreichsten Musikern und Bands in Spanien nach dem ästhetischen Kanon des spanischen Pop-Rock (Val, Noya & Pérez-Colman, 2014) erschienen. Für das zweite Subkorpus sammelte ich 372 Texte auf Spanisch von Musikern aus Spanien, Mexiko, Kolumbien, Argentinien, Puerto Rico, Chile, Uruguay, Dominikanische Republik, USA, Italien und Kanada, die zwischen 2000 und 2015 von *The Latin Recording Academy* mit einem *Latin Grammy Award* in den Kategorien Pop, Rock oder Pop-Rock ausgezeichnet wurden.¹

Die Zusammensetzung des Untersuchungskorpus beruht also auf einer soziologischen Grundlage, bei der den Begriffen Hybridisation sowie Konsekrationsmechanismen (Val, Noya & Pérez-Colmann, 2014, S. 151) eine zentrale Rolle zukommt. Neben der professionellen Anerkennung, die den Musikern – und ebenso dem Pop-Rock als selbstständigem Bereich der Kulturproduktion – durch die spezifische Legitimierung von Institutionen der Konsekration kultureller Güter (hier: Musikkritikern und einer Musikinstitution) verliehen wird, identifizieren die oben genannten Soziologen in ihrem ästhetischen Kanon Hybridisationsprozesse, z.B. durch die Aneignung und neue Bedeutungszuweisungen von Sounds und Themen, die typisch für den angelsächsischen Pop-Rock sind (ebd., S. 153). Die Autoren unterstreichen, dass es den einflussreichsten spanischen Musikern gelungen sei, das angelsächsische Erbe mit spanischen Merkmalen zu verbinden. Eine solche Hybridisation eignet sich besonders für Aktivitäten, die im Rahmen der Didaktik

1 Quelle: <https://www.latingrammy.com/es/nominees> [22.07.2016].

des Spanischen als Tertiärsprache nach Englisch entworfen werden (s. Fazit und didaktische Umsetzung).

3. Korpuslinguistische Untersuchung

Das schriftliche Korpus untersuchte ich zunächst quantitativ mit der Software Wordsmith Tools 6.0 sowie AntConc 3.4.4 und dann qualitativ in Bezug auf die deklarative Struktur und die funktional-semantische Interpretation der Teilnehmer. Zudem wurde das Korpus mit der Software TreeTagger automatisch lemmatisiert. Ziel war es, rekurrente Sprachgebrauchsmuster (vgl. Bubenhofer, 2009, S. 23) in Pop-Rock-Texten auf Spanisch transparent zu machen, um sie in der didaktischen Umsetzung von Musiktexten im Fremdsprachenunterricht berücksichtigen zu können.

3.1 Quantitative Analyse

Zunächst möchte ich die Ergebnisse der quantitativen, korpusgesteuerten Analyse darstellen. Das Untersuchungskorpus umfasst insgesamt 123.910 Tokens mit 11.875 Types, was eine Type-Token-Ratio (TTR) von 9,58 ergibt. Dieses niedrige Verhältnis deutet auf eine ausgeprägte Wortwiederholung sowie auf eine begrenzte lexikalische Vielfalt hin, wie der Abgleich mit dem Referenzkorpus CUMBRE der Gegenwartssprache Spanisch zeigt:

Tabelle 1: Allgemeine quantitative Daten und Type-Token-Ratio.

	Corpus Pop-Rock	Corpus CUMBRE
Tokens	123.910	125.000
Types	11.875	16.560 ²
Type-Token-Ratio (TT)	9,58	13,24

Da die standardisierte Type-Token-Ratio 42,30 beträgt, kommt jedes unterschiedliche Wort etwa viermal im durchschnittlichen Textumfang eines Songs (172 Tokens) vor. Betrachtet man darüber hinaus die Länge der Texte, aus denen das Leseverstehen in einer DELE-Prüfung A1 besteht, kommt man im Durchschnitt auf 177 Tokens pro Text.³

Ein weiterer Punkt sind die am häufigsten vorkommenden Wörter. In folgender Tabelle werden die ersten fünfzehn Ergebnisse des Untersuchungskorpus aufgelistet,

2 Homogenisierte Ergebnisse nach der Formel: $\text{Types} = K \sqrt{\text{Tokens}}$. „La medida K determina el ritmo incremental de nuevas formas dentro de un texto“ (Cantos & Sánchez, 2011, S. 24).

3 Die Daten wurden aus der Musterprüfung auf der Webseite des Instituto Cervantes von Mai 2011 erhoben (Quelle: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-a1.html> [22.07.2016]).

die mit den häufigsten Wörtern des Referenzkorpus CREA verglichen werden können:

Tabelle 2: Frequenzlisten der Korpora Pop-Rock und CREA im Vergleich.

POP-ROCK					CREA	
N	Word	Freq.	Texts	%	Word	Freq.
1	QUE	4902	667	92,38	de	9,999,518
2	DE	4062	673	93,21	la	6,277,560
3	Y	3981	668	92,52	que	4,681,839
4	NO	3203	598	82,83	el	4,569,652
5	LA	3123	629	87,12	en	4,234,281
6	EL	2799	633	87,67	y	4,180,279
7	A	2669	595	82,41	a	3,260,939
8	ME	2357	527	72,99	los	2,618,657
9	EN	2297	624	86,43	se	2,022,514
10	UN	1666	527	72,99	del	1,857,225
11	TE	1641	419	58,03	las	1,686,741
12	MI	1473	433	59,97	un	1,659,827
13	ES	1222	417	57,76	por	1,561,904
14	LO	1139	394	54,57	con	1,481,607
15	YO	1085	375	51,94	no	1,465,503

Unter den Funktionalwörtern, wie etwa dem bestimmten Artikel (*la, el*) oder Präpositionen (*de, a*), die typischerweise solche Frequenzlisten anführen, kommen auch die Personalobjektpronomina *me, te* und *yo* sowie der Possessivbegleiter *mi* signifikant häufiger vor als im Referenzkorpus.⁴ Eine quantitativ bedeutende Auffälligkeit von Pop-Rock-Texten stellt also die Personaldeixis dar, nämlich in Bezug auf die Personalpronomina der ersten und zweiten Person Singular, die als Schlüsselausdrücke (Keywords) gelten. Diese Tendenz betrifft übrigens nicht nur die untersuchten spanischsprachigen Pop-Rock-Texte, sondern auch die englischsprachigen, wie die Ergebnisse von Murphey, 1990, Werner, 2012 und Bértoli-Dutra, 2014 zeigen. Murphey (1990, S. 44–45) betont „the human interest“ von Pop-Rock-Texten mittels „personal words“, Werner (2012, S. 28) erwähnt seinerseits „self-referential expressions“ und Bértoli-Dutra identifiziert schließlich die Interaktion (2014, S. 156) als zweite lexikalische und grammatikalische Dimension von angelsächsischen Pop-Rock-Texten in ihrer multidimensionalen korpuslinguistischen Analyse.

4 Im CREA kommt *me* erst auf dem Platz 29, *mi* auf dem Platz 51, *yo* auf dem Platz 56 und *te* auf dem Platz 79 vor.

Im Hinblick auf Inhaltswörter bestätigen drei der am häufigsten vorkommenden Verbformen auch diese Tendenz, denn sie enthalten die Personaldeixis der ersten Person Singular (*quiero, sé, voy*):

Tabelle 3: Häufigste Inhaltswörter.

N	Word	Freq.	Texts
13	ES	1.222	417
27	AMOR	683	240
29	QUIERO	592	207
37	HAY	468	204
38	VIDA	431	209
40	CORAZÓN	394	187
41	SÉ	368	185
42	VOY	360	147
48	VEZ	334	171
50	SER	317	170

Sowohl die häufigsten Verben als auch die häufigsten Nomina (*amor, vida, corazón, vez*) fallen unter den Wortschatz, der in den Deskriptoren im GERS für das Niveau A1/1. Teil (Breakthrough, Einstieg) empfohlen wird.

Festzuhalten bleibt also, dass, im Hinblick auf die quantitative Analyse, die untersuchten Pop-Rock-Musiktexte bereits in frühen Stufen des fremdsprachlichen Spanischunterrichts geeignet wären. Das betrifft die sehr häufigen Wortwiederholungen, den durchschnittlichen Textumfang und die Wortschatzfelder der häufigsten Inhaltswörter.⁵

3.2 Qualitative Analyse

Nach dieser korpusgesteuerten Analyse bietet sich eine Interpretation der Schlüsselwörter *me, te, yo* und *mi* an. Für eine solche korpusbasierte Untersuchung lehne ich mich an Laferls Modell (2005, S. 68–69) zur Analyse der deklarativen Struktur in Musiktexten an. Nach der von ihm vorgeschlagenen Typologie ergeben sich folgende Ergebnisse im Pop-Rock-Korpus:

5 Vgl. dazu die Ergebnisse von Murphey (1992, S. 773) im Bereich Englisch als Fremdsprache: „For TESOL [Teachers of English to Speakers of Other Languages], PSs [Pop-Rock-Songs] offer short, affective, simple, native texts with a lot of familiar vocabulary recycled, yet vague“.

Tabelle 4: Analyse der deklarativen Struktur des Korpus in Anlehnung an Laferl 2005.

A. Songs with an articulate "I":		
A.1. the "I" talks about itself;	158	21,88%
A.2. the "I" talks about somebody else, or tells a story not its own;	27	3,73%
A.3. the "I" addresses itself to a "you" and talks about their relationship;	401	55,54%
A.4. the "I" tells the "you" a story not its own.	60	8,31%
Insgesamt A	646	89,47%
B. Songs without an articulate "I":		
B.1. narrative songs;	69	9,55%
B.2. dialogues.	7	0,96%
Insgesamt B	76	10,52%
Insgesamt A und B	722	100%

Die zwei häufigsten deklarativen Strukturen in den untersuchten Pop-Rock-Texten folgen dem Muster A.3. (das *Ich* spricht ein *Du* an und erzählt etwas über ihre Beziehung) mit ca. 56% sowie A.1. (das *Ich* spricht über sich selbst) mit ca. 22%. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den häufigen Personalpronomina der ersten und zweiten Person Singular (vgl. Tabelle 2) und stellen ein Hauptmerkmal der Populärmusik im breiten Sinne dar:

Alle Popmusik, egal welcher Richtung, ist primär Ausdrucksmusik und auf das Individuum als fühlendes Subjekt bezogen [...]. Varianten davon sind Artikulationen gesellschaftlicher Verhältnisse (bezogen auf Gruppen von Menschen) wie schon früher in Rock- und Beatmusik und neuerdings in Formen des Rap. Grundsätzlich aber ist die Haltung von Popmusik eine lyrische: nicht erzählend, nicht dramatisierend. (Jaedtke, 2000, S. 207)

Ergiebig ist die qualitative Analyse auch unter dem Gender-Aspekt. Eine Gender-Analyse in Anlehnung an Laferl (2005, S. 74–78) liefert folgende Ergebnisse:

Tabelle 5: Gender-Analyse des *Ich* und des *Du* in Anlehnung an Laferl.

	<i>Ich</i>		<i>Du</i>	
Weiblich	88	13,83%	184	39,91%
Männlich	303	47,64%	98	21,25%
Ohne Markierung	245	38,52%	179	38,82%
Insgesamt	636	100%	461	100%

In den untersuchten Pop-Rock-Texten auf Spanisch sind also folgende Gender-Muster zu beobachten: das *Ich* ist vorwiegend männlich und wird als solches durch maskuline Endungen grammatikalisch realisiert, während das *Du* vorwie-

gend weiblich ist und auch so durch feminine Endungen markiert wird.⁶ Dabei wird die Zusammensetzung des Korpus durch das Verhältnis ‚weibliche: männliche‘ Interpreten determiniert, denn die weiblichen Interpreten (16) machen lediglich 26% aller Musiker im Korpus aus, während es sich um 74% bei den männlichen Interpreten (45) handelt. Hier setzt die performative Authentizität eine Kontinuität (wenn nicht komplette Identifikation) zwischen dem deklarativen *Ich* und dem/der Interpreten/in voraus.⁷

Die genannte Genderverteilung erfolgt meistens direkt (d.h. grammatikalisch durch genusmarkierte Formen), z.B.:

- „vestido y en la cama vigilo tu ventana“ (*Aviones plateados*, El Último de la Fila).
- „Yo sería el rey y tú serías la reina“ (*Héroes*, Parálisis Permanente).
- „y estás cansada de poner el dedo en la llaga“ (*La excepción*, Gustavo Cerati).
- „porque tú eres una mentirosa y una mala gente“ (*Mala gente*, Juanes).

Trotz dieser direkten Markierungen kann sich die Genderverteilung ebenso indirekt (in Bezug auf soziale Konventionen, die den Geschlechtern zugeschrieben werden) spiegeln,⁸ wie folgende Beispiele anschaulich machen:

- „Dices que el sofá te trata bien, aunque sea un poco frío. La cama no está mal aunque no estés“ (*¿Con quién se queda el perro?*, Jesse & Joy). Das *Du* schläft auf dem Sofa, während das *Ich* im Bett bleibt. Nach der häufigsten (jedoch nicht einzigen) Interpretation der sozialen Rollen wird das *Ich* als weiblich und das *Du* als männlich empfunden.
- „Crees que ya no te quiero porque no me quiero casar“ (*Mueve tus caderas*, Burning). Das *Ich* möchte das *Du* nicht heiraten. Das *Ich* denkt daher, dass das *Du* es nicht mehr liebt. Das *Ich* wird meistens als männlich, das *Du* als weiblich interpretiert.
- „Llévate del aire el perfume de tu pelo“ (*Universos paralelos*, Jorge Drexler). „Der Geruch deiner Haare“ wird hauptsächlich einer Frau zugeschrieben.

Wie dieses letzte Beispiel zeigt, können die Kollokationen (hier im Sinne von Clusterbildungen) mit den Possessivbegleitern der ersten und zweiten Person Singular das Gender indirekt markieren. Während das *Ich* nämlich durch eher abstrakte Nomina wie z.B. *mi vida* (114 Ergebnisse im Korpus), *mi corazón* (113),

6 Im Gegensatz zu den vorliegenden Ergebnissen bzgl. Pop-Rock-Texten auf Englisch: „No gender reference is given in 62% of the songs“ (Murphey, 1992, S. 772), „the higher frequency of female pronouns might be due merely to one thematic centre of lyrics that could be labelled ‘love to/by a woman’“ (Werner, 2012, S. 29). Dieser Unterschied liegt an der Genusflexion in den romanischen Sprachen: „gendering of nouns and even more of adjectives is much more evident than in English“ (Laferl, 2005, S. 76).

7 Vgl. in Bezug auf performative Authentizität u.a. Appen, 2013; Eckstein, 2010; Brackett, 2008; Auslander, 2006; Moore, 2002 sowie Frith, 1989 und 1996.

8 „It is the social context, the roles that are ascribed to men and women by society, that define the gender [...] in this case, and not its grammatical gender within the text. Thus the defining of a textual speaking role by context does not exclusively depend on the law of heterosexual reciprocity but also on common social definitions of gendered behavior“ (Laferl, 2005, S. 77).

mi amor (81), *mi alma* (40), *mis sueños* (19) charakterisiert wird, liefern die Kollokationen mit *tu* oder *tus* Ergebnisse, die sich neben *tu amor* (96 Ergebnisse) und *tu corazón* (40) primär auf eine physische Beschreibung beziehen: *tus ojos* (49), *tu boca* (39), *tu mirada* (33), *tus besos* (32), *tus labios* (27). Diese häufigen Kollokationen bilden die Vorlage für folgende Sprachgebrauchsmuster in den untersuchten Pop-Rock-Texten: Possessivbegleiter der ersten Person Singular + abstrakter Körperteil (*corazón, alma*) bzw. Possessivbegleiter der zweiten Person Singular + konkreter Körperteil (*ojos, boca, labios*). Die Subjektivität des *Ich* wird somit eher abstrakt ausgedrückt, während das *Du* durch eine physische Beschreibung charakterisiert wird.

Weitere indirekte Gendermarkierungen kommen häufig in den funktional-semantischen Prozesstypen nach Halliday, 1994 vor; dies sind Prozesse des Tuns, der Wahrnehmung, des Seins sowie des Bewusstseins, des Sagens und des Existierens, die dem *Ich* und dem *Du* in Pop-Rock-Texten zugeordnet werden können. Als nächstes gehe ich deshalb auf die Personaldeixis in den Verben ein, und frage, was das *Ich* und das *Du* in einem Pop-Rock-Song unternehmen und wie sie miteinander interagieren.

Die am häufigsten vorkommende Verbform nach *es* lautet *quiero* (s. Tabelle 3), die 592 von 725 Ergebnissen in der ersten Person Singular (82%) und von insgesamt 1.149 Tokens (51%) des Lemmas *querer* liefert. Diese bedeutende Häufigkeit weist zum einem darauf hin, dass die Gegenwartsformen eine besondere Relevanz in Pop-Rock-Texten haben. Zum anderen werden mittels dieser und anderer Verben in der ersten Person Singular bestimmte Diskursaktionen fokussiert, die nach Hallidays semantischen Prozessen sowohl mental (*querer, saber, sentirse, acordarse*) als auch existential und relational (*estar, ser, volverse, tener*) sind:

Tabelle 6: Häufigste Verbformen in der ersten Person Singular.

Word	Freq	Cluster	Freq
quiero	592	me siento	34
sé	368	me acuerdo	24
voy	360	me muero	21
soy	289	me quedo	17
tengo	278	me vuelvo	17

Die am häufigsten vorkommenden Aktionen des *Ich* in spanischen Pop-Rock-Texten haben deshalb vor allem eine Wirkung in seiner Innenwelt und kaum in der Außenwelt. Dies wird ebenso durch die Analyse der Kollokationen mit *quiero* als semiperiphrastische Struktur bestätigt: die häufigsten Clusterbildungen sind *quiero ser* (21 Ergebnisse), *quiero vivir* (12), *quiero estar, quiero volver, quiero creer* (jeweils 11).

Neben dieser Konstruktion mit der Verbform *quiero* + Infinitiv lässt sich eine sehr häufige Kookkurrenz in *te quiero* finden, welche die Ergebnisse der Analyse der häufigsten deklarativen Struktur (das *Ich* spricht ein *Du* an und erzählt etwas über ihre Beziehung) spiegelt und deutet auf eine lyrische Tradition hin:

Tabelle 7: Konstruktionen mit dem Lemma *querer* in der ersten Person Singular.⁹

Struktur	Vorkommnisse	Prozent
Yo (no) <i>querer</i> + Infinitiv	286	39%
Yo (no) te <i>querer</i>	135	19%
Yo (no) <i>querer</i> algo	104	14%
Yo (no) <i>querer</i> que + Subjunktiv	68	9%
Andere	132	18%
Insgesamt	725	100%

Das *Du* befindet sich seinerseits auch auf einer existentialen/relationalen Ebene (z.B. durch die Verben *estar* und *ser*), aber unter den fünf häufigsten Verbformen in der zweiten Person Singular fällt vor allem das Verb *ir* sowohl im Präsens (*vas, te vas*) als auch im Imperativ bzw. Subjunktiv (*vete, te vayas*) auf, was im Gegensatz zu den Aktionen des *Ich* eher einer materiellen semantischen Funktion zugeordnet werden kann.

Tabelle 8: Häufigste Verbformen in der zweiten Person Singular.

Word	Freq.	Cluster	Freq.	Cluster	Freq.
estás	199	te vas	51	vete	18
eres	196	te has	9	llévate	17
sabes	111	te quedas	9	quédate	16
vas	109	te vayas	7	déjate	9
dime	88	te acuerdas	7	acércate	4

In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse der Interaktion zwischen dem *Ich* und dem *Du* zusammengestellt, die auf diesen Unterschied zwischen den häufigsten semantischen Bereichen der Aktionen des *Ich* (mental, existential) und des *Du* (materiell und verbal mit den Beispielen *dar, decir* oder *dejar*) in den untersuchten Pop-Rock-Texten hinweisen:

Tabelle 9: Häufigste Clusterbildungen der Interaktion zwischen dem *Ich* und dem *Du*.

Cluster	Freq.	Cluster	Freq.	Cluster	Freq.
te quiero	108	me das	20	dime	88
te digo	41	me ves	12	dame	50
te puedo	27	me dejes	12	déjame	38
te amo	18	me digas	8	mírame	29
te busco	14	me has	8	llévame	11

9 Vgl. entsprechende Ergebnisse auf Englisch in Kreyer & Mukherjee, 2012, S. 47.

Darüber hinaus taucht das Hilfsverb *has* zweimal (*te has, me has*) unter den fünf häufigsten Clusterbildungen in der zweiten Person Singular auf. Dies erscheint vor allem deshalb interessant, weil es eine temporale Abweichung im Vergleich zu den häufigsten Formen der ersten Person Singular aufweist und eine Wirkung auf die Gegenwart ausdrückt. Für die Interpretation dieser Auffälligkeit ist die entsprechende Konkordanzliste hilfreich: die Hilfsform *has* erscheint in Verbindung mit Verben wie *hacer, dejar, dar, ir* oder *lleg**ar*, die im Gegensatz zu dem *Ich* eher materielle bzw. verbale semantische Prozesse erfüllen.

Aus einer funktional-semantischen Perspektive kann man zusammenfassend festhalten, dass das *Ich* sich in den untersuchten Pop-Rock-Texten in einem vorwiegend mentalen Zustand befindet, den das *Du* hauptsächlich durch materielle Aktionen verursachte, z.B.:

- „Ay, amor me duele tanto / que te fueras sin decir adónde“ (*La tortura*, Shakira). Das *Ich* fühlt Schmerzen (mental, Präsens), weil das *Du* ging (materiell, Präteritum) und dabei nicht *sagte* (verbal), wohin es gehen wollte.
- „El verano que estuviste allá en la playa / y yo estaba solo en casa / sin saber lo que pasaba / tú no me llamaste ni una sola vez“ (*La playa*, Los Planetas). Hier wird dem *Du* die Verantwortung für die materielle Aktion (*llamar*) zugeschoben. Das *Ich* wusste nicht (mental), was passierte.
- „Dime pa' dónde vas con mi vida“ (*Pasos de gigante*, Bacilos). In diesem letzten Beispiel trägt das *Du* die Verantwortung für das Leben des *Ich*, denn es soll dem *Ich* sagen (verbal), wohin es mit seinem Leben geht (materiell).

4. Fazit, didaktische Umsetzung und Forschungsperspektiven

Die vorliegende quantitative Analyse zeigt, dass spanische Pop-Rock-Texte aufgrund von Wortwiederholungen, Textumfang, und Inhaltswörtern bereits für Anfänger im Fremdsprachenunterricht geeignet sein können.

Die qualitative Untersuchung der deklarativen Struktur der Texte und der funktional-semantischen Aktionen der Teilnehmer lieferte folgende Ergebnisse:

- Die meisten Pop-Rock-Texte enthalten ein *Ich* bzw. ein *Ich* und ein *Du*.
- Das *Ich* spricht über sich selbst oder spricht das *Du* an und erzählt etwas über ihre Beziehung.
- Das *Ich* wird vorwiegend männlich markiert und seine Aktionen befinden sich in einem mentalen/existentialen Bereich.
- Das *Du* wird hauptsächlich als weiblich dargestellt und seine Aktionen befinden sich in einem materiellen/verbalen Bereich.

Bei der didaktischen Umsetzung von Pop-Rock-Texten im Fremdsprachenunterricht wären die damit verbundenen Sprachgebrauchs- und Aktionsmuster im Sinne der Text- und Medienkompetenz zu berücksichtigen:

Text- und Medienkompetenz ermöglicht das Verstehen und Deuten von kontinuierlichen und diskontinuierlichen – auch audio- und audiovisuellen – Texten

in ihren Bezügen und Voraussetzungen. Sie umfasst das Erkennen konventionalisierter, kulturspezifisch geprägter Charakteristika von Texten und Medien [...] sowie die Reflexion [sic] des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses. (KMK, 2012, S. 20)

Konkret können folgende Schritte einer didaktischen Umsetzung von Musiktexten im Fremdsprachenunterricht, entsprechend den Ergebnissen der dargestellten korpuslinguistischen Untersuchung, vorgeschlagen werden:

- Zunächst sollte das Vorwissen der Lernenden zu Sprachgebrauchsmustern von Pop-Rock-Texten in Englisch, in der Erst- und in der Fremdsprache aktiviert werden. Die Hybridisierung als soziologische Grundlage sowie die vergleichbaren Ergebnisse, die aus den Analysen von Pop-Rock-Texten auf Englisch und auf Spanisch hervorgehen, eignen sich für didaktische Aktivitäten im Rahmen der integrativen Sprachendidaktik.¹⁰ Durch die massive Verbreitung der Popmusik als Epochenstil (Jaedtke, 2000) könnten den Lernenden die Bezüge und Voraussetzungen von Pop-Rock-Texten zum größten Teil bereits bekannt sein. Darüber hinaus sind entsprechende Vorkenntnisse aufgrund des angelsächsischen Erbes von Pop-Rock-Musik möglicherweise in mehreren Sprachen vorhanden.
- Des Weiteren können Aktionsmuster in Songs identifiziert werden (indem z.B. dem *Ich* bzw. dem *Du* Aktionen zuzuordnen sind), um konventionalisierte Merkmale von Pop-Rock-Texten zu erkennen. Hier sollten auch kulturspezifische aber vor allem -hybridisierte Charakteristika („mezcla de la metrópoli con el folclore nacional“, Val, Noya & Pérez-Colmann 2014, S. 153) berücksichtigt werden.
- Nicht zuletzt sollten Songtexte verfremdet werden (z.B. in Bezug auf die Genderverteilung bzw. funktional-semantische Prozesse). Somit wird die Reflexion des Rezeptionsprozesses von Lernenden begünstigt, denn „popular music shapes the minds of its listeners“ (Laferl, 2005, S. 74). Wenn Aktionsmuster transparent gemacht werden, kann eine bewusste Rezeption der Texte stattfinden.

Solche Sprachgebrauchs- und Aktionsmuster, die die untersuchten Pop-Rock-Texte auf Spanisch charakterisieren, beruhen letztlich auf sprachlichen Mitteln wie z.B. der Personaldeixis, wie die vorläufigen Ergebnisse der vorliegenden korpuslinguistischen Diskursanalyse zeigen. In diesem Aufsatz wurden dennoch lediglich die Ergebnisse einzelner Personalpronomina (*me*, *te*) und Possessivbegleiter (*mi*, *tu*) dargestellt. Zur Personaldeixis gehören jedoch weitere Aspekte (u.a. andere Formen nicht nur der ersten und zweiten Person Singular wie *mí*, *tí*, *conmigo*, *contigo*, sondern auch der dritten Person Singular, und das häufige Auftreten der Subjektpronomina), die noch zu untersuchen sind.

In diesem Zusammenhang bleiben zudem Kookkurrenzen mit (semi-)periphrastischen Strukturen (vgl. u.a. *voy*, *tengo*, in der Tabelle 6, *estás*, *vas*, in der Tabelle 8

10 Vgl. u.a. folgende Mikrokompetenzen gemäß dem Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA, 2012): „Keine voreiligen negativen Reaktionen auf einige Praxen von Mischkulturen (Praxen mit Merkmalen mehrerer Kulturen: musikalische, kulinarische, religiöse Elemente, etc.)“ (A-4.7) und „Wissen, dass die Wahrnehmung der eigenen Kultur und anderer Kulturkreise ebenfalls von individuellen Faktoren {/ Erfahrungen / Charakterzüge...} abhängt“ (K-10.6).

und *te puedo* in der Tabelle 9) sowie mit den sogenannten „verbos de cambio“ (*me quedo, me vuelvo* in der Tabelle 6) einer weiteren Untersuchung vorbehalten.

In einem erweiterten Textbegriff beschränkt sich ferner das semantische Potential eines Liedes nicht auf den geschriebenen Text. Die Stimme, die ein Lied interpretiert (s. Fußnote 7), die Musik und der Rhythmus spielen ebenso eine zentrale Rolle und sind im Sinne der audiovisuellen Kompetenz (Blell & Kupetz, 2010) didaktisch zu berücksichtigen.

Und schließlich sollte das untersuchte Korpus des Pop-Rock auf Spanisch erweitert werden, damit die zwei Subkorpora sich für eine soziolinguistische kontrastive Analyse in Bezug auf Varietäten des Spanischen eignen und gleichzeitig eine repräsentativere Grundlage für eine Gender-Diskuranalyse im Pop-Rock auf Spanisch bilden. Ein solcher Beitrag der Korpuslinguistik könnte sowohl der Fremdsprachendidaktik als auch ihren Bezugswissenschaften von Nutzen sein.

Literatur

- Ankenbauer, N. (2004). *Der Wortschatz der Rock- und Popmusik im Spanischen und Deutschen*. Unveröffentlichte MA-Arbeit, Universität Erlangen.
- Appen, R. (2013). Schein oder nicht-Schein? Zur Inszenierung von Authentizität auf der Bühne. In D. Helms & Th. Phleps (Hrsg.), *Ware Inszenierungen. Performance, Vermarktung und Authentizität in der populären Musik* (S. 41–70). Bielefeld: transcript.
- Auslander, Ph. (2006). Musical Personae. *The Drama Review*, 50 (1), 100–119.
- Bértoli-Dutra, P. (2014). Multi-Dimensional analysis of pop songs. In T. Berber Sardinha & M. Veirano Pinto (Hrsg.), *Multi-Dimensional Analysis, 25 Years on. A Tribute to Douglas Biber* (S. 149–176). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Blell, G. & Kupetz, R. (Hrsg.) (2010). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brackett, D. (2008). *Dark Mirror. The Pathology of the Singer-Songwriter*. Westport: Praeger.
- Bubenhofer, N. (2009). *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Cantos, P. & Sánchez, A. (2011). El inglés y el español desde una perspectiva cuantitativa y distributiva: equivalencias y contrastes. *Estudios ingleses de la Universidad Complutense*, 19, 15–44.
- Davies, M. *Corpus del español*. Verfügbar unter: <http://www.corpusdelespanol.org/> [22.07.2016].
- Eckstein, L. (2010). *Reading Song Lyrics*. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GERS). Berlin et al.: Langenscheidt.
- Europarat (2012). *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA). Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- Frith, S. (1989). Why do songs have words? *Contemporary Music Review*, 5, 77–96.
- Frith, S. (1996). *Performing Rites. On the Value of Popular Music*. Cambridge (M): Harvard University Press.
- Gómez Capuz, J. (2004). La poética del pop: Los recursos retóricos en las letras del pop en español. *Anales de la literatura española (ALEUA)*, 17, 49–72.
- Gómez Capuz, J. (2009). Las letras de canciones de pop-rock español como textos poéticos: Un modelo alternativo de educación literaria para E.S.O. y Bachillerato. *Revista de*

- estudios filológicos Tonos Digital*, 17. Verfügbar unter: <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-8.htm> [22.07.2016].
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London [u.a.]: Arnold.
- Jaedtke, W. (2000). Popmusik als Epochenstil. Versuch einer musikhistorischen und musiktheoretischen Aufarbeitung. In H. Rösing & Th. Phleps (Hrsg.), *Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs* (S. 201–216). Karben: CODA.
- Kultusministerkonferenz der Länder (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife (KMK)*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [22.07.2016].
- Kreyer, R. & Mukherjee, J. (2007). The style of pop song lyrics: A corpus-linguistic pilot study. *Anglia*, 125 (1), 31–58.
- Laferl, Ch. (2005). “Record it, and let it be known”. *Song Lyrics, Gender and Ethnicity from 1920 to 1960*. Wien: LIT.
- Moore, A. (2002). Authenticity as authentication. *Popular Music*, 21 (2), 209–223.
- Murphey, T. (1990). *Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song and Music in Teaching English to Speakers of other Languages*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Murphey, T. (1992). The discourse of pop songs. *TESOL Quarterly*, 26 (4), 770–774.
- Real Academia Española. *Banco de datos (CREA) [en línea]*. *Corpus de referencia del español actual*. Verfügbar unter: <http://corpus.rae.es/creanet.html> [22.07.2016].
- Sánchez, A. (Hrsg.) (1995). *Cumbre. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid: SGEL.
- Val, F., Noya, J. & Pérez-Colman, C.M. (2014). ¿Autonomía, sumisión o hibridación sonora? La construcción del canon estético del pop-rock español. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 145, 147–180.
- Werner, V. (2012). Love is all around: a corpus-based study of pop-lyrics. *Corpora*, 7 (1), 19–50.
- Zamora Pérez, E.C. (2000). *Juglares del siglo XX. La canción amorosa pop, rock y de cantautor: (temas y tópicos literarios desde la dialogía en la década 1980–1990)*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Varietale Mehrsprachigkeit in der *Suisse romande*: Forschung an der Schnittstelle von Linguistik und Fachdidaktik – ein Fallbeispiel zur Mehrsprachigkeit

1. Einleitung

Forschungen an der Schnittstelle von Linguistik und Didaktik bieten große Potenziale. So können etwa in sprachwissenschaftlichen Untersuchungen gewonnene Erkenntnisse für die Fachdidaktik der romanischen Sprachen genutzt werden, indem aus empirischen Daten didaktische Implikationen abgeleitet werden. Gleichzeitig sind mit derart interdisziplinären Untersuchungen Herausforderungen verbunden. Beispielsweise werden in den verschiedenen Fachwissenschaften unterschiedliche Begriffsdefinitionen und Untersuchungsmethoden verwendet.

Am Beispiel ihrer Dissertation zum Thema „Varietale Mehrsprachigkeit: Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse aus der *Suisse romande* und didaktische Implikationen“ (Heyder, 2014a) erläutert die Verfasserin derartige Potenziale und Hürden einer Verknüpfung linguistischer und fachdidaktischer Forschungen. Zunächst wird die Dissertation vorgestellt, wobei die Verknüpfung der linguistischen und der fachdidaktischen Perspektive darin aufgezeigt wird. Die Arbeit fußt auf einer sprachwissenschaftlichen Untersuchung, aus der Implikationen für die Didaktik des Sprach-, und zwar insbesondere des Französischunterrichts abgeleitet wurden. Basierend auf vier linguistischen Tests wurden Daten zum Sprachverhalten, zum Sprachbewusstsein, zu den Spracheinstellungen sowie zur Sprecheridentität Jugendlicher in der Westschweiz erhoben. Die gewonnenen Erkenntnisse boten aus sprachdidaktischer Sicht Anknüpfungspunkte für die bildungspolitisch angestrebte Förderung der Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. Conférence Intercantonale, 2012; Europarat, 2001; Generalkonferenz der Unesco, 2001). Auf der Basis einer Analyse bestehender didaktisch-methodischer Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit, des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen¹ (Europarat, 2001) sowie des *Plan d'études romands*² (Conférence Intercantonale, 2012) wurde im zweiten, fachdidaktisch geprägten Teil der Dissertation ein Konzept erarbeitet, mit Hilfe dessen die varietale Mehrsprachigkeitskompetenz Jugendlicher im Sinne eines reflektierten Umgangs mit Mehrsprachigkeit gefördert werden kann. Letztlich konnten somit Ergebnisse generiert werden, die ermöglichen, aus der aktuellen sprachlichen Situation Implikationen für die Didaktik des Sprachunterrichts in der Westschweiz abzuleiten und den derzeit in der Erprobung befindlichen PER (Conférence Intercantonale, 2012) um eine ausführlichere Berücksichtigung des Regionalfranzösischen zu ergänzen (vgl. Heyder, 2014a).

1 Im Folgenden abgekürzt mit GER.

2 Im Folgenden abgekürzt mit PER.

Im Anschluss an die Präsentation der Arbeit werden exemplarisch Potenziale und Schwierigkeiten aufgezeigt, die mit der Konzeption, Durchführung und Bewertung der Arbeit verbunden waren. Deutlich wird dabei, welche breite Streuung sich bzgl. der mit interdisziplinären Arbeiten verbundenen Vor- bzw. Nachteile ergibt. Sie reichen von einer methodischen Bereicherung über die o.g. Problematiken im Bereich der Begriffsdefinitionen bis hin zu Fragen im Hinblick auf die Publikation der Arbeit.

2. Varietale Mehrsprachigkeit in der *Suisse romande* – ein Fallbeispiel

2.1 Stand der Forschung und Forschungsfragen³

Die einschlägige Forschung zum Französischen in der Westschweiz (vgl. u.a. Prikhodkine, 2002; Singy, 1996, 2001) wird seit Langem von der Meinung dominiert, für das Sprachverhalten, die Spracheinstellungen und das Sprachbewusstsein der *Suisses romands* träfen die dem „Centre-Periphérie-Modell“⁴ (vgl. Reynaud, 1981; Singy, 1996) zugrunde liegenden Annahmen zu. Demnach orientieren sich Personen aus peripheren Regionen an einem oder mehreren sprachlichen Zentren, was Konsequenzen für das Sprachverhalten und die Spracheinstellungen eben dieser Sprecher hat.

Das Sprachverhalten der *Suisses romands* ist gemäß dem Stand der Forschung regional geprägt, die Sprecher sind sich dessen überwiegend bewusst und können einzelne Kennzeichen des von ihnen verwendeten *français régional* benennen (vgl. u.a. Knecht, 2000; Knecht & Rubattel, 1985; Lengert, 1994; Manno, 1993; Manuel & Schulé, 1984; Moix, 2007; Prikhodkine, 2002; Sertling Miller, 2007; Singy, 1996, 1998, 2001, 2008). Gleichzeitig sind die Westschweizer der einschlägigen Forschung zufolge mindestens teilweise in der Lage, ihr sprachliches Verhalten in Richtung des *français standard* zu verändern (Knecht & Rubattel, 1985; Singy et al., 2004; Voillat, 1971). Die Verfasserin bezeichnet sie daher als „varietal mehrsprachig“⁵ (Heyder, 2014a, S. 18ff.). Seitens der Forschung werden den Westschweizern zudem eine Orientierung am Standardfranzösischen sowie ein aus dem Bewusstsein über die regionale Prägung des eigenen Sprachverhaltens und die Ausrichtung an der eher „utopischen“ Norm des *français standard*⁶ (vgl. Boulanger, zit. n.: Chaurand 1999, S. 740f.; Oakes, 2007, S. 72) resultierendes „sentiment d'infériorité linguistique“ und eine sprachliche Unsicherheit attestiert (vgl. u.a. Béguelin & De Pietro, 2000; Cichon, 1995; Pöll, 2002; Singy, 1996, 1998, 2001, 2008; Singy et al., 2004). Letztere

3 Für eine ausführliche Schilderung des Forschungsstandes und der Forschungsfragen vgl. Heyder (2014a und 2015, S. 31ff.).

4 Im Folgenden wird der Begriff so verwendet wie bei Singy (1996, S. 28ff.).

5 Als varietal mehrsprachig werden demnach alle Sprecher bezeichnet, die mindestens Kompetenzen – welcher Art auch immer – in zwei verschiedenen sprachlichen Varietäten haben. Hieraus folgt, dass im Prinzip jeder Sprecher varietal mehrsprachig ist, woraus sich nicht zuletzt für die Sprachdidaktik wichtige Konsequenzen ergeben (vgl. dazu 2.3 und Heyder, 2014a).

6 Vgl. Heyder (2014a, S. 5).

wird zum einen auf ein mangelndes Sprachbewusstsein und zum anderen auf eine nicht ausschließlich negative Bewertung des Regionalfranzösischen durch die *Suisses romands* zurückgeführt (vgl. u.a. De Pietro, 1995; Singy, 1996, 2001, 2008). De Pietro (1995, S. 230ff.) diagnostiziert dementsprechend eine „appréciation sociale négative“, aber eine „appréciation affective positive“ des Regionalfranzösischen (vgl. Béguelin & De Pietro, 2000). Die sprachliche Unsicherheit der Westschweizer resultiert gemäß Forschung darüber hinaus jedoch auch aus einer Furcht vor dem Einfluss der deutschen und der englischen Sprache auf das Regionalfranzösische in der *Suisse romande* (vgl. Béguelin & De Pietro, 2000; Charnley, 2002; De Pietro, 1995; Herrmann, 2009; Manno, 2009; Pöll, 1998; Pöll & Schafroth, 2009; Voillat, 1971). Ihre Sprecheridentität konstruieren die Westschweizer der einschlägigen Forschung zufolge mittels des Regionalfranzösischen, insbesondere durch die Verwendung bestimmter regionaltypischer Lexeme (vgl. u.a. Knecht, 2000; Pöll, 1998; Singy, 1996) sowie teilweise auch mit Hilfe der jedoch in der Realität kaum mehr gesprochenen *patois francoprovençaux* (Nicolet, 2006). Über die tatsächliche Bedeutung des Regionalfranzösischen für die Identitätskonstruktion der *Suisses romands* ist sich die Forschung allerdings nicht einig. Mehrheitlich wird festgestellt, dass für die Identitätskonstruktion der Westschweizer gleichzeitig eine Orientierung an Frankreich und eine Bekräftigung der eigenen regionalen Herkunft typisch sind (vgl. u.a. De Pietro, 1995; Knecht, 1979; Pöll, 2001). Strittig ist zudem, auf welcher Ebene – d.h. nationaler, kantonaler oder westschweizerischer Ebene – die Identität konstruiert wird. Laut Cichon (1995) und Kolde (1981) sind für die Westschweizer eher die kantonale und die nationale als die Ebene der *Suisse romande* von Bedeutung. Manno (2004) und Kolde & Näf (1996) zufolge entwickelt sich hingegen derzeit eine „identité romande“. Für die Konstruktion der Sprecheridentität bedeutsam ist gemäß der diesbezüglichen Literatur auch die Abgrenzung gegenüber den Deutschschweizern. Diese kommt laut Forschung u.a. in einer ablehnenden Haltung der *Suisses romands* gegenüber dem Einfluss der deutschen Sprache auf das Regionalfranzösische in der Westschweiz zum Ausdruck (vgl. Béguelin & De Pietro, 2000; De Pietro, 1995; Knecht, 2000; Müller, 1994).

Im Rahmen der der Dissertation zugrunde liegenden kontaktlinguistischen Untersuchung sollte überprüft werden, ob der dargelegte Forschungsstand für die jugendlichen *Suisses romands* zutrifft, oder ob für deren Sprachverhalten, deren Sprachbewusstsein, deren Spracheinstellungen und deren „Sprecheridentität“ (Kresic, 2006) eher die Glokalisierungsthese (Robertson, 1998) Gültigkeit besitzt. Gemäß dieser kommt es zu einem Ineinandergreifen globaler und lokaler Erscheinungen (vgl. u.a. Robertson, 1998). Im sprachlichen Bereich kann sich „Glokalisierung“ (Robertson, 1998)⁷ etwa in einem parallel beobachtbaren Bedeutungszuwachs sowohl bestimmter *linguae francae*, v.a. des Englischen, als auch regionaler Idiome ausdrücken (vgl. Heyder, 2014a, S. 99f.). Die Untersuchung fokussierte die Frage, ob im Zusammenhang mit der Glokalisierung in der *Suisse romande* ein Erstarken diatopischer Varietäten des Französischen und regionaler Sprecheridentitäten sowie eine

7 Der Begriff wird im Folgenden in Anlehnung an Robertson (1998) verwendet.

parallel dazu wachsende Akzeptanz der englischen und deutschen⁸ Sprache durch die Westschweizer beobachtbar sind.

Darüber hinaus stellte sich die Frage, ob aus den in der empirischen Untersuchung gewonnenen Erkenntnissen Implikationen für die Didaktik des Sprachunterrichts – und zwar insbesondere des Französischunterrichts in der Westschweiz – abgeleitet und in einen Ansatz zur Förderung der varietalen Mehrsprachigkeitskompetenz Jugendlicher in der *Suisse romande* implementiert werden könnten.

2.2 Methode⁹

Für die Untersuchung wurde ein Methodenmix gewählt, der sowohl für die Sprachwissenschaften als auch für die Didaktik typische methodische Vorgehensweisen umfasst. Die empirische Untersuchung des Sprachverhaltens, des Sprachbewusstseins, der Spracheinstellungen und der Sprecheridentität basiert erstens auf vier linguistischen Tests, denen ein *Locuteur-masqué*-Verfahren (vgl. dazu u.a. Kolde, 1981, 1985; Singy, 1996) zugrunde liegt. Namentlich wurden ein Sprachproduktions- und ein Sprachbewertungstest sowie zwei Tests, bei denen die Untersuchungsteilnehmer sprachliche Varietäten zuordnen mussten, durchgeführt. Zweitens wurde ein Fragebogen mit 32 teils offen, teils geschlossen formulierten Fragen verwendet. Diese zielten teils eher auf linguistische, teils auf didaktische Inhalte ab. Das Forschungsdesign wurde zudem drittens durch eine Inhaltsanalyse einschlägiger Bildungsvorgaben – namentlich des PER (Conférence Intercantonale 2012) und des GER (Europarat 2001) – und bestehender didaktischer Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. Bär, 2004; Byram, 1997; Candelier, 2009; Candelier et al., 2011; Hufeisen, 2005; Meißner, 2004, 2008; Meißner et al., 2004; Wokusch & Lys, 2007) ergänzt.

Die Untersuchung, an der jeweils 108 Jugendliche im Alter von 15 bis 18 Jahren aus den Kantonen Waadtland und Wallis teilnahmen, wurde im Februar 2008 in waadtländischen und walliserischen weiterführenden Schulen durchgeführt. Die Datenauswertung erfolgte mittels SPSS 18.0.

3. Ausgewählte Ergebnisse und didaktische Implikationen¹⁰

Das Sprachverhalten der Untersuchungsteilnehmer ist relativ stark regional geprägt. Dies zeigen v.a. die Ergebnisse des Produktionstestes, in dem die Befragten aufgefordert wurden, einen Text vorzulesen, der bestimmte für das Regionalfranzösische der

8 Diese dominiert schweizintern.

9 Für eine detailliertere Beschreibung der Methode vgl. Heyder (2014a, S. 210ff., 455ff.; 2015, 36f.)

10 Für eine detaillierte und umfassende Dokumentation und Analyse der generierten Ergebnisse und der daraus abgeleiteten didaktischen Implikationen vgl. Heyder (2014a, S. 223ff., 455ff.; 2015, S. 37ff.).

Untersuchungsregionen typische Aussprachevarianten enthielt. In beiden Kantonen realisierte ein Großteil der Befragten (im *Canton de Vaud* 53,4 % (n=103), im *Valais* 33,3% (n=108)) drei bzw. vier der untersuchten Aussprachemerkmale in der regional geprägten Variante. Zwei Aussprachemerkmale wurden jeweils von der absoluten Mehrheit der Untersuchungsteilnehmer verwendet. Mit dem Forschungsstand stehen diese Ergebnisse insgesamt im Einklang.

Die Mehrheit der Untersuchungsteilnehmer verfügt zudem über ein gutes Sprachbewusstsein. So zeigen die Ergebnisse des Test *d'autoperception*, dass die meisten Befragten ihr eigenes Sprachverhalten gut einschätzen können, und auch der Zuordnungstest, bei dem eine eher standardsprachlich und eine eher regionalfranzösisch geprägte Aussprachevariante erkannt werden sollten, offenbarte ein gutes Sprachbewusstsein der Jugendlichen. Je 92,6 % (n=108) bzw. 82,1% (n=106) der *Vaudois* bzw. *Valaisans* ordneten die Varianten richtig zu. Auch diese Ergebnisse stehen nicht im Widerspruch zum Forschungsstand.

Gemäß der einschlägigen Forschungen müssten für die befragten Jugendlichen jedoch – wie unter 2.1 dargelegt – auch ein *sentiment d'infériorité linguistique* gegenüber den vermeintlich Standardfranzösisch sprechenden Franzosen sowie eine sprachliche Unsicherheit, die sowohl aus einer Orientierung der Westschweizer am *français standard* als auch aus einer Angst vor dem Einfluss der deutschen und der englischen Sprache auf das Französische in der *Suisse romande* resultiert, kennzeichnend sein. Die in der vorliegenden Untersuchung generierten Ergebnisse sprechen jedoch nicht hierfür. So deutet etwa die positive Bewertung des Regionalfranzösischen durch die jugendlichen *Vaudois* und *Valaisans* – jeweils mehr als die Hälfte der Befragten aus den beiden Kantonen beurteilte die Qualität des dortigen Regionalfranzösisch als „sehr gut“ oder „gut“ – darauf hin, dass diese Sprecher sich weder am Standardfranzösischen orientieren noch ein *sentiment d'infériorité linguistique* für sie typisch ist. Ebenfalls gegen das Gefühl einer *infériorité linguistique* seitens der Befragten spricht, dass diese sich ihrer eigenen Einschätzung nach in der Kommunikation mit Belgiern und Franzosen ähnlich verhalten und nach eigener Aussage nur sehr wenige Befragte anstrebten, ihr Sprachverhalten in Gesprächen mit Sprechern aus Frankreich oder Belgien in Richtung eines *français standard* zu verändern. Unterstellt man den *Suisses romands* das genannte *sentiment d'infériorité linguistique*, so hätten zum einen wesentlich mehr Befragte angeben müssen, ihr Sprachverhalten in Richtung des Standardfranzösischen verändern zu wollen, denn die Sprecher sind sich ja wie eingangs erläutert bewusst, regional geprägt zu sprechen. Zum anderen hätten eine solche Verhaltensänderung mehr Befragte bzgl. der Kommunikation mit Franzosen als bzgl. Unterhaltungen mit Belgiern, die dem *Centre-Periphérie*-Modell zufolge ebenfalls als Sprecher aus der Peripherie einzuschätzen wären, anstreben müssen. Die Jugendlichen wurden zudem gebeten, bestimmte Assoziationen entweder dem *français vaudois/valaisan* oder aber dem *français standard* zuzuordnen. Die hierbei ermittelten Ergebnisse stehen mit der von De Pietro (1995, S. 230 ff.) formulierten These einer „*appréciation sociale négative*“ und einer „*appréciation affective positive*“ des Regionalfranzösischen überwiegend im Einklang. Einige Detailergebnisse weichen jedoch stark davon ab. So

wurde u.a. das Attribut „la gêne“ von den Befragten im Wallis (n=91) eher dem Standardfranzösischen zugeordnet (62,6%) und im Kanton Waadtland gab je die Hälfte der Untersuchungsteilnehmer (n=82) an, dieses dem Regional- bzw. dem Standardfranzösischen zuzuschreiben. Unterstellt man den Westschweizern die genannte sprachliche Unsicherheit und das Gefühl einer sprachlichen *infériorité*, so wäre zu erwarten gewesen, dass die Mehrheit der Befragten dieses Attribut mit dem Regionalfranzösischen verbindet. Gleichzeitig hätten die Untersuchungsteilnehmer das Attribut „prestige“ dann eher mit dem *français standard* assoziieren müssen, im Wallis verband „prestige“ jedoch rund ein Drittel der Jugendlichen (32,6%, n=95) mit dem regionalen Idiom. Zusammengenommen mit den Ergebnissen zur Qualität des Regionalfranzösischen sowie zum angestrebten Sprachverhalten in der Kommunikation mit Franzosen und Belgiern deuten diese ebenso wie weitere ermittelte Ergebnisse nicht auf eine sprachliche Unsicherheit der Befragten hin, zumal sich die meisten von ihnen bewusst waren, regional geprägt zu sprechen.

Dafür, dass auch aus einer vermeintlichen Angst vor dem Einfluss der englischen bzw. der deutschen Sprache auf das Regionalfranzösische der *Suisse romande* eher keine Unsicherheit resultiert, sprechen folgende Ergebnisse: Jeweils die Mehrheit der Befragten sprach sich gegen die Unterdrückung von Germanismen (*Canton de Vaud*: 65,7%, n=99, *Valais*: 74%, n=104) und Anglizismen (*Canton de Vaud*: 78,2%, n=101, *Valais*: 88,7%, n=106) im Regionalfranzösischen aus. Es zeigte sich im Gegenteil eine relative Offenheit v.a. gegenüber der englischen Sprache, denn viele Befragte (Waadtland: 34,3%, n=99, Wallis: 44,2%, n=104) sprachen sich für die Aufnahme von Anglizismen ins Französische aus. Nicht zuletzt deutet auch die Tatsache, dass die Untersuchungsteilnehmer sich mehrheitlich für einen das Regional- und das Standardfranzösische kontrastierenden Unterricht (*Canton de Vaud*: 52,5%, n=101, *Valais*: 53,8%, n=104) sowie für die Möglichkeit, im Unterricht mit regionalem Akzent sprechen zu dürfen (*Canton de Vaud*: 84,2%, n=101, *Valais*: 81,1%, n=106), aussprachen, darauf hin, dass eine sprachliche Unsicherheit und ein *sentiment d'infériorité* für die Befragten nicht kennzeichnend sind. Zumal die Mehrheit der Jugendlichen (*Canton de Vaud*: 55,9%, n=93, *Valais*: 52,1%, n=96) nach eigener Aussage ihre Sprecheridentität mittels des *français régional* konstruiert.

Aus linguistischer Sicht erbrachte die Untersuchung insgesamt nicht nur neuartige, sondern z.T. auch vom Forschungsstand abweichende Ergebnisse zu Sprachverhalten, -bewusstsein, -einstellungen und Sprecheridentität der jugendlichen *Suisses romands*. Diese Resultate sprechen dagegen, dass für die Jugendlichen im Waadtland und im Wallis das *Centre-Periphérie*-Modell noch Gültigkeit hat. Die positive Bekräftigung des Regionalfranzösischen durch die Sprecher sowie die parallel dazu beobachtbare Offenheit gegenüber dem Englischen und Deutschen sind hingegen als Anzeichen für Globalisierung zu werten.¹¹

Aus den generierten linguistischen Ergebnissen ließen sich Implikationen für die Didaktik des Sprachunterrichts, und zwar v.a. des L1-Französischunterrichts in der *Suisse romande*, ableiten.¹² Hierbei konnte zum einen an die aktuelle sprachli-

11 Vgl. Heyder (2014a, S. 326ff., 448ff., 527ff.; 2015, S. 45ff.).

12 Vgl. dazu Näheres bei Heyder (2014a, S. 455ff.).

che Situation und zum anderen an die bildungspolitisch angestrebte Förderung der Mehrsprachigkeit (vgl. Conférence Intercantonale, 2012; Europarat, 2001; Generalkonferenz der Unesco, 2001) angeknüpft werden. Basierend auf einer Analyse bestehender didaktischer Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit sowie der einschlägigen Bildungsvorgaben, namentlich des PER (Conférence Intercantonale, 2012) und des GER (Europarat, 2001) als übergeordnetem Instrument, wurde ein Ansatz zur Förderung der varietalen Mehrsprachigkeit entwickelt, der zugleich mit den Forderungen der Befragten im Einklang steht. Die Jugendlichen plädierten – wie oben angedeutet – für einen sprachliche Varietäten nicht diskriminierenden sowie das Regional- und das Standardfranzösische kontrastierenden Unterricht, der bis dato für den Unterricht in den waadtländischen und walliserischen Schulen nicht typisch war (vgl. dazu Heyder, 2014a, S. 457ff.). Ziel des entwickelten Ansatzes ist es, die varietale Mehrsprachigkeitskompetenz der Lernenden im Sinne eines reflektierten Umgangs mit der eigenen (varietalen) Mehrsprachigkeit und derjenigen anderer zu fördern und dabei sowohl die sprachlichen als auch – und dies ist das maßgebliche Kennzeichen des Vorgehens – die varietalen Kenntnisse und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen und zu fördern. Hierfür wurden Zielsetzungen sowohl im Bereich des deklarativen und des prozeduralen Wissens als auch im Hinblick auf Einstellungen formuliert. Im PER (Conférence Intercantonale, 2012), d.h. den für den Französischunterricht in der *Suisse romande* maßgeblichen Bildungsvorgaben, stellt die Förderung und Nutzung der Mehrsprachigkeit ein übergeordnetes Ziel dar, die varietalen Kenntnisse der Lernenden im Französischen werden hierbei jedoch nicht berücksichtigt (vgl. Heyder, 2014a, S. 471f.). Eine Berücksichtigung der varietalen Kenntnisse der jugendlichen Westschweizer im Französischunterricht bietet sich jedoch deswegen an, weil – den hier ermittelten Ergebnissen zufolge – die meisten Befragten eine regional geprägte Variante des Französischen verwenden und hierdurch gezeigt werden kann, dass (fast) alle Sprecher mehrsprachig sind. Dadurch kann nicht nur ein größeres sprachliches und metasprachliches Potenzial genutzt werden, sondern es kann auch der Gefahr einer Stigmatisierung vermeintlich einsprachiger autochthoner Schüler auf der einen und mehrsprachiger Lernender mit Migrationshintergrund auf der anderen Seite entgegengewirkt werden (vgl. Heyder, 2014a, S. 480ff.; 2016).

Das folgende Beispiel¹³ illustriert, wie mit Hilfe dieses Ansatzes die Sensibilisierung der jugendlichen *Suisse romands* für ihre eigene (varietale) Mehrsprachigkeit und diejenige anderer Sprecher gefördert und der PER (Conférence Intercantonale, 2012) um eine Berücksichtigung der varietalen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler ergänzt werden kann. Dabei wird auf ein hinlänglich bekanntes und vielfach verwendetes Material, die von Krumm/Jenkins (2001) entwickelte Silhouette, zurückgegriffen. Hinsichtlich der Wahrnehmung von sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit wird im PER (Conférence Intercantonale, 2012) u.a. eine „Prise de conscience des différentes langues parlées par les élèves de la classe“ gefordert. Zudem sollen die Lernenden „se construire comme personne,

13 Vgl. hierzu auch Heyder (2014a, S. 493ff., 520ff. & 2014b, S. 140ff. & 2016 sowie Heyder & Schädlich, 2015, S. 244).

[...] se reconnaître comme membre d'une ou plusieurs communautés“ (Conférence Intercantonale, 2012). Diese für die Förderung von Mehrsprachigkeitskompetenzen basalen Fähigkeiten im Bereich der Wahrnehmung können mittels der Silhouette vermittelt werden, indem die Lernenden auf der leeren Silhouette zunächst zeichnerisch verdeutlichen, in welchen Sprachen bzw. Varietäten sie auf welchem Niveau auch immer vorhandene Kompetenzen haben. Im Falle der befragten *Suisses romands* müsste dann deutlich werden, dass die meisten von ihnen Kenntnisse sowohl des Regional- als auch des Standardfranzösischen haben, d.h. ihre varietale Mehrsprachigkeit käme zum Ausdruck. Durch Farbwahl, zeichnerische Gestaltung und Verortung der Idiome auf der Silhouette hätten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, die Bedeutung der jeweiligen Sprache bzw. Varietät für sie zu verdeutlichen. Häufig wird den Lernenden die Bedeutung der einzelnen Idiome für ihre sprachliche Identität erst während des Zeichnens bzw. bei der späteren Analyse der Silhouetten bewusst. So könnte den westschweizerischen Schülerinnen und Schülern möglicherweise erst in diesem Moment klar werden, dass ihre Mehrsprachigkeit i.d.R. auch durch die Kenntnis des Deutschen und mindestens einzelner Wörter im Italienischen, ebenfalls Amtssprache in der Schweiz, geprägt ist. Durch den anschließenden Vergleich der Silhouetten¹⁴ kann einerseits ein Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit der Mitschülerinnen und Mitschüler geschaffen werden. Andererseits kann hierbei verdeutlicht werden, dass – unter Berücksichtigung auch der varietalen Kenntnisse der Lernenden – im Prinzip alle Sprecher mehrsprachig sind, wodurch der oben genannten Gefahr einer Stigmatisierung entgegengewirkt werden könnte.¹⁵ Zudem kann thematisiert werden, dass Sprachen oder Varietäten nicht *per se* mehr oder weniger wert sind. So können über die Wahrnehmung hinausgehende Ziele im Bereich der Toleranz und des Respekts erreicht werden. Ausgehend von den gestalteten Silhouetten können zudem verschiedene mit Mehrsprachigkeit verbundene Potenziale, aber auch Herausforderungen diskutiert werden. So beispielsweise im Bereich des sprachlichen Transfers, der zum einen positive Effekte etwa bei der Erschließung von Wörtern in anderen Sprachen haben kann, denn die regionalschweizerischen Wörter „vits“ bzw. „poutzer“ etwa können helfen, die Bedeutung der deutschen Wörter „Witz“ bzw. „putzen“ herzuleiten (vgl. Heyder, 2014a, S. 507). Zum anderen können mit sprachlichen Transfers aber auch negative Auswirkungen verbunden sein, so etwa im Bereich der sprachlichen Interferenzen. Ein Beispiel hierfür ist die unterschiedliche Verwendung von „un demi“ (Bedeutung im Wallis und Waadtland: ein halber Liter Wein, in Paris: ein viertel Liter Bier) oder aber von „adieu“ (in der *Suisse romande*: im Sinne von „tschüss“, in Paris: definitive Verabschiedung) in der Westschweiz und in Frankreich (vgl. Heyder, 2014a, S. 510). Aber auch metakognitive Strategien, etwa im Bereich der Reflexion über die eigenen Spracheinstellungen und Vorurteile gegenüber Sprechern bestimmter Idiome, können im Rahmen dieser weiterführenden Arbeit mit der Silhouette gefördert werden (vgl. Heyder, 2014a, S. 515f.). Die o.g. Formulierungen des PER (Conférence

14 Wichtig ist, dabei das Prinzip der freiwilligen Präsentation zu beachten (vgl. Heyder, 2014a, S. 498; 2014b, S. 141f.; Krumm & Jenkins, 2001, S. 6, 99; Perregaux, 2003, S. 18).

15 Vgl. dazu auch Heyder (2014a, S. 481ff.) und Krumm & Jenkins (2001, S. 32).

Intercantonale, 2012) wären dementsprechend um die Berücksichtigung auch von Varietäten zu ergänzen.¹⁶

4. Potenziale und Herausforderungen des Forschens an der Schnittstelle Linguistik – Fachdidaktik

4.1 Potenziale

Forschungen, die wie die präsentierte Arbeit an der Schnittstelle von Sprachwissenschaften und Didaktik verortet sind, bieten große Potenziale, sind jedoch auch mit Herausforderungen verbunden. Diese Chancen und Schwierigkeiten kommen auf verschiedenen Ebenen zum Tragen.

Die Vorteile bezugswissenschaftenübergreifender Ansätze zeigen sich etwa im Bereich der konzeptuell-theoretischen Ebene. Das Einbeziehen unterschiedlicher Forschungstraditionen und -diskurse stellt eine große Bereicherung dar. So konnte im vorliegenden Fall der Begriff (varietale) Mehrsprachigkeit multiperspektivisch betrachtet werden. Dabei wurden aus linguistischer Sicht u.a. die Arbeiten von Halwachs (1993), Holtus (1990), Kloss (1978), Lüdi (1996), Lüdi & Py (1984), Videsott (2006) und Wandruszka (1979) einbezogen, die wiederum in unterschiedlichen Forschungstraditionen zu verorten sind. Aus didaktischer Perspektive wurde u.a. auf die konzeptuell-theoretischen Ideen von Hufeisen (2010), Königs (2004) und Vollmer (2004) rekurriert.¹⁷

Auch auf Ebene der Methodik zeigen sich Potenziale. So ergibt sich durch das Einbeziehen einer Vielfalt verschiedener methodischer Ansätze und den Mix eben dieser eine methodische Bereicherung, etwa indem quantitative Forschungsdesigns, die bisher in den Sprachwissenschaften noch verbreiteter sind als in der Fachdidaktik der romanischen Sprachen, mit qualitativen Designs kombiniert werden. In der präsentierten Forschungsarbeit wurde ein solcher Methodenmix erreicht, indem sowohl das typisch sprachwissenschaftliche Untersuchungsdesign des *Locuteur-masqué*-Verfahrens (vgl. dazu u.a. Singy, 1996; Kolde, 1981 & 1985) als auch eine qualitative Inhaltsanalyse einschlägiger Bildungsvorgaben – namentlich des PER (Conférence Intercantonale, 2012) und des GER (Europarat, 2001) – sowie verschiedener didaktischer Ansätze (Bär, 2004; Byram, 1997; Candelier, 2009; Candelier et al., 2011; Hufeisen, 2005; Meißner, 2004 & 2008; Meißner et al., 2004; Wokusch & Lys, 2007) und ein Fragebogen genutzt und die ermittelten Untersuchungsergebnisse mit Hilfe uni- und bivariater, statistischer Verfahren ausgewertet wurden. Durch die Kombination unterschiedlicher Untersuchungsmethoden konnten im vorliegenden Fall nicht zuletzt „Inkonsistenzen“ (Vandermeeren, 1996, S. 699f.; vgl. Heyder, 2015, S. 215) zwischen dem Sprachbewusstsein, den Spracheinstellungen und dem Sprachverhalten der befragten jugendlichen *Suisses romands* aufgedeckt werden.

16 Für eine detaillierte Schilderung und weitere Beispiele zur Förderung der varietalen Mehrsprachigkeitskompetenz vgl. Heyder (2014a, S. 493ff.).

17 vgl. Heyder (2014a, S. 18ff.).

Nicht zuletzt bietet ein Forschungsvorhaben an der Schnittstelle von Sprachwissenschaften und Fachdidaktik wie das genannte Beispiel Vorteile auf der Ebene des Erkenntnisgewinns und der Forschungsimplicationen. So konnten im Falle der Arbeit zur varietalen Mehrsprachigkeit in der *Suisse romande* aus den gewonnen linguistischen Untersuchungsergebnissen Implikationen für die Sprachdidaktik abgeleitet werden und somit bei der Konzeption eines Ansatzes zur Förderung von varietaler Mehrsprachigkeitskompetenz in der westschweizerischen Schule sowie damit verbundenen Überlegungen zur Ergänzung des PER (Conférence Intercantonale, 2012) um eine stärkere Berücksichtigung lokaler Varietäten des Französischen an aktuelle sprachliche Begebenheiten und einschlägige Bildungsvorgaben angeknüpft werden.

Anhand der vorgestellten Forschungsarbeit lässt sich zugleich beobachten, dass die Fremdsprachendidaktik für die Linguistik interessante Fragestellungen bietet. So könnte das präsentierte Forschungsvorhaben etwa durch die Durchführung von Sprachtests und eine Befragung von Lehrkräften und Eltern weiterentwickelt bzw. ergänzt werden (vgl. Heyder, 2014a, S. 534; 2015, S. 47). Ebenso könnten sich weiterführende Kooperationsmöglichkeiten zwischen der Linguistik und der Fachdidaktik hinsichtlich der Überprüfung, welche Kompetenzziele sich im Bereich der Nutzung und Förderung varietaler Mehrsprachigkeitskompetenzen mit Hilfe des in der Dissertation entwickelten neuen Ansatzes erreichen lassen, sowie im Hinblick auf die sprachlichen Auswirkungen der Einführung des PER (Conférence Intercantonale, 2012) ergeben.

Insgesamt hat das präsentierte Forschungsbeispiel gezeigt, dass es sich lohnt, an der Schnittstelle von Linguistik und Fachdidaktik zu forschen. Mit Forschungen, die eine linguistische und eine fachdidaktische Perspektive inkludieren, sind jedoch auch Herausforderungen verbunden, die es zu reflektieren gilt.

4.2 Herausforderungen

Diese Herausforderungen äußern sich etwa auf der konzeptuell-theoretischen Ebene, beispielsweise weil in den Sprachwissenschaften und der Fachdidaktik unterschiedliche Begriffsdefinitionen zugrunde gelegt werden. Im Falle der Arbeit zur „varietalen Mehrsprachigkeit“ war z.B. zu beachten, dass der in der Linguistik verwendete Begriff „Sprachbewusstsein“ (dazu vgl. u.a. Gauger, 1976; Frey, 1980; Fischer, 1988; Neuland, 1993; Scharloth, 2005; Scherfer, 1983; Schlieben-Lange, 1982) sich nur teilweise mit den im fachdidaktischen Diskurs verwendeten Bezeichnungen „Sprach(en)bewusstsein“, „Sprachbewusstheit“, „language awareness“, „linguistic awareness“ (vgl. Casapri & Kleppin, 2008; Gnutzmann, 2010) deckt. Zusätzlich erschwert wird die theoretische Auseinandersetzung mit diesen Begrifflichkeiten jedoch dadurch, dass auch innerhalb der Didaktik und der Linguistik diese Begriffe z.T. verschieden definiert werden (vgl. u.a. Casapri & Kleppin, 2008; Gnutzmann, 2010; Hawkins, 1991). Die Begriffe „Sprachbewusstheit“ und „Sprachenbewusstheit“ etwa werden im fachdidaktischen Diskurs z.T. synonym verwendet, teilweise jedoch auch unterschied-

den (Caspari & Kleppin, 2008, S. 118). Zudem wird die „Sprachlernbewusstheit“ teils implizit als Teil der Sprachbewusstheit aufgefasst (Gnutzmann, 2010, S. 115), teils jedoch auch getrennt, explizit erwähnt. Nicht zuletzt wird teilweise der Begriff „Sprachbewusstsein“ synonym zu „Sprachbewusstheit“ verwendet (Gnutzmann, 2010, S. 115). Darüber hinaus wird der Begriff „Mehrsprachigkeit“ unterschiedlich gefasst, etwa indem manche Autoren nur dann von „Mehrsprachigkeit“ sprechen (vgl. u.a. Oppenrieder & Thurmair, 2003, S. 39), wenn verschiedene Sprachen betroffen sind, andere hingegen auch die Verwendung unterschiedlicher Varietäten als „Mehrsprachigkeit“ bezeichnen (vgl. u.a. Halwachs, 1993, S. 71; Wandruszka, 1979, S. 14ff.).¹⁸

Schwierigkeiten ergeben sich bei linguistische und fachdidaktische Fragen verknüpfenden Forschungen zudem oft im Bereich der Verortung sowohl der Arbeit als auch des Forschenden. Häufig wird eine klare Verortung des Forschungsvorhabens bzw. des Forschers in einer Disziplin gewünscht. Hierbei handelt es sich möglicherweise um ein systemimmanentes Problem, das aus der weitverbreiteten Trennung der Zuständigkeiten einzelner Institute bzw. Personen im Bereich der Linguistik oder Didaktik resultiert. Wissenschaftliche Mitarbeiterstellen oder gar Professuren sind i.d.R. entweder sprachwissenschaftlich oder fachdidaktisch definiert, nur selten – in letzter Zeit etwas häufiger – existieren explizit interdisziplinär ausgerichtete Stellenprofile. Oftmals scheint es jedoch noch Probleme bei der Anerkennung der betroffenen Personen zu geben. Neben Herausforderungen hinsichtlich der Konstruktion der Forscheridentität ergeben sich zudem Schwierigkeiten in Bezug auf die Verortung im wissenschaftlichen Kontext und der universitären Ausbildung, so etwa im Hinblick darauf, wer derartige interdisziplinäre Arbeiten betreuen und bewerten sollte. Letztlich wurde dies im vorliegenden Fall sowohl von Linguisten als auch von Fachdidaktikern geleistet. Fraglich bleibt bei solch übergreifenden Forschungsarbeiten darüber hinaus, anhand welcher Kriterien die Bewertung vorzunehmen ist. Auch hier empfiehlt sich ein Einbezug beider Perspektiven. Potenziale aber auch Herausforderungen ergeben sich zudem bzgl. der Frage, wo – d.h. auf welchen Konferenzen und Tagungen und in welchen Verlagen, Reihen oder Zeitschriften – die Forschungen präsentiert und publiziert werden sollten. Erschwert wird dies dadurch, dass Linguisten nur teilweise fachdidaktische Forschungsliteratur konsultieren und didaktisch ausgerichtete Konferenzen besuchen und umgekehrt Fachdidaktiker i.d.R. keinen umfassenden Einblick in die sprachwissenschaftlich fokussierte Forschung haben. Die Verfasserin hat diese Herausforderung als Chance aufgefasst, ihre Untersuchung sowohl in linguistischen als auch in fachdidaktischen Kontexten zu präsentieren und zu publizieren, wodurch nicht zuletzt die im Forschungsvorhaben enthaltenen unterschiedlichen Perspektiven fokussiert werden konnten.

Die genannten exemplarisch zu verstehenden Herausforderungen zu reflektieren, die mit Forschungen an der Schnittstelle von Linguistik und Didaktik verbunden sind, ist notwendig. Gleichzeitig sollte ihre Überwindung als Chance zu multiperspektivisch verorteten Untersuchungen wahrgenommen werden, die einen

18 Für nähere Informationen hierzu vgl. Heyder (2014a, S. 30ff., 475).

bereichernden Blick über den „Tellerrand“ ermöglichen. Die Praxis nämlich zeigt, dass vielfältige interessante und praxisrelevante Forschungsfragen bestehen, die eine Einbeziehung sowohl der linguistischen als auch der fachdidaktischen Perspektive begründen (vgl. dazu u.a. Heyder, 2014a, 2014b & 2016).

5. Fazit und Ausblick

Das präsentierte Forschungsbeispiel zeigt, dass es lohnenswert ist, an der Schnittstelle von Linguistik und Fachdidaktik zu forschen, da hiermit zwar Herausforderungen, v.a. jedoch Potenziale verbunden sind. Wenngleich die Schwierigkeiten eines interdisziplinären Forschungsvorhabens nicht zu ignorieren sind, sollte eine solche Forschung nicht als Doppelbelastung, sondern vielmehr als Möglichkeit der Perspektiverweiterung wahrgenommen werden. Die Bezugnahme auf verschiedene theoretische und methodische Sichtweisen auf denselben Untersuchungsgegenstand ermöglicht eine mehrperspektivische und damit auch eine tiefergehende Betrachtungsweise, wodurch nicht zuletzt Schwach- bzw. Leerstellen einer Perspektive mithilfe einer anderen gefüllt werden können. Darüber hinaus können wie im hier aufgezeigten Fall wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Linguistik häufig für die Fachdidaktik genutzt werden, wodurch ein Anwendungsbezug sichergestellt wird.

Um die Früchte derartiger Forschungsvorhaben an der Schnittstelle von Linguistik und Didaktik ernten zu können, bedarf es in Zukunft noch stärker als bisher einer großen Offenheit und Flexibilität seitens der betroffenen Forscherinnen und Forscher bzw. der Forschungseinrichtungen im Hinblick auf interdisziplinären Austausch und Kooperation zwischen den unterschiedlichen Bezugswissenschaften. Zudem ist ein konstruktiver Umgang mit den nicht zu leugnenden sich ergebenden Herausforderungen notwendig. Nur so kann letztlich eine solide und zukunftsweisende Forschung möglich gemacht werden.

Literatur

- Bär, M. (2004). *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Béguelin, M.-J. & De Pietro, J.-F. (2000). S comme Suisse, sans autre, schwentser, septante, séré, soccolis, sonderfall, souper, stamm, syndic ... In B. Cerquiglini et al. (Hrsg.), *„Tu parles!“ Le français dans tous ses états* (S. 273–286). Paris: Flammarion.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Candelier, M. (2009). ‚L’éveil aux langues‘ – ein pluraler Ansatz zu Sprachen und Kulturen ... und was man sich davon in verschiedenen Kontexten versprechen kann. In W. Wiater & G. Videsott (Hrsg.), *Migration und Mehrsprachigkeit* (S. 93–114). Frankfurt am Main: Lang.
- Candelier, M. et al. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen und Ressourcen. Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Verfügbar unter: <http://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx> [20.1.2013].

- Caspari, D. & Kleppin, K. (2008). Lernaufgaben: Kriterien und Beispiele. In B. Tesch, E. Leupold & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards konkret* (S. 88–148). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Chaurand, J. (1999). Quelques regards jetés vers l'avenir. In Ders. (Hrsg.), *Nouvelle histoire de la langue française* (S. 735–749). Paris: Editions du Seuil.
- Charnley, J. (2002). Le point de vue Suisse romand: The French language in Switzerland. In K. Sahli (Hrsg.), *French in and out of France* (S. 187–205). Bern: Lang.
- Cichon, P. (1995). Mal Mehrheit, meist Minderheit: frankophone Schweizer im Umgang mit Deutschschweizern. In D. Kattenbusch (Hrsg.), *Minderheiten in der Romania* (S. 223–237). Wilhelmsfeld: Egert.
- Conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (Hrsg.) (2012). *Plan d'études romand*. Verfügbar unter: [http://www.plandetudes.ch/\[20.1.2013\]](http://www.plandetudes.ch/[20.1.2013]).
- De Pietro, J.-F. (1995). Francophone ou romand? Qualité de la langue et identité linguistique en situation minoritaire. In J.-M. Eloy, *La qualité de la langue. Le cas du français* (S. 222–250). Paris: Champion.
- Europarat & Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fischer, M. (1988). *Sprachbewußtsein in Paris: Eine empirische Untersuchung*. Wien/Köln/Graz: Böhlau.
- Frey, G. (1980). *Theorie des Bewußtseins*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Gauger, H. (1976). *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*. München: Piper.
- Generalkonferenz der Unesco (2001). *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt*. Verfügbar unter: <http://www.unesco.de/443.html> [11.2.2013].
- Gnutzmann, C. (2010). Language awareness. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 115–119). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Halwachs, D. W. (1993). Polysystem, Repertoire und Identität. *Grazer Linguistische Studien*, 39/40, 71–90.
- Hawkins, E. (1991). *Awareness of Language. An Introduction*. 2. überarb. Aufl. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Herrmann, D. (2009). *Varietät über Grenzen hinaus. Zum Französischen in der regionalen Tagespresse des französisch-schweizerischen Grenzgebietes*. Frankfurt am Main: Lang.
- Heyder, K. H. (2014a). *Varietale Mehrsprachigkeit: Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse aus der Suisse romande und didaktische Implikationen*. Stuttgart: ibidem.
- Heyder, K. H. (2014b). Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz im Französischunterricht: Curriculare Vorgaben aus der Suisse romande und Niedersachsen. In Ch. Fäcke et al. (Hrsg.), *Sprachenausbildung, Sprachen bilden aus, Bildung aus Sprachen. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Augsburg, 25.–28. September 2013* (S. 135–145). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heyder, K. H. (2015). „C'est un français horrible!“ vs. „C'est notre identité.“: Empirische Ergebnisse zum Sprachverhalten, zum Sprachbewusstsein und zur Sprecheridentität Jugendlicher in der Suisse romande. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro spécial Bd. 3: Sprachnormen im Kontext, Actes du colloque VALS-ASLA 2014*, 31–51.
- Heyder, K. H. & Schädlich, B. (2015). Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In E. M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 233–251). Berlin: Frank & Timme.
- Heyder, K. H. (2016). Inklusion und Mehrsprachigkeit – Beispiele aus dem Französischunterricht an einer Integrierten Gesamtschule. In S. Thiele & C. Schlaak (Hrsg.), *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion: Chancen und Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart/Hannover: ibidem.

- Holtus, G. (1990). Mehrsprachigkeit: Gegenstandsbereich und Theoriebildung. In W. Kühlwein & A. Raasch (Hrsg.), *Angewandte Linguistik heute* (S. 127–139). Frankfurt am Main: Lang.
- Hufeisen, B. (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In B. Hufeisen & M. Lutjeharms (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum* (S. 9–18). Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B. (2010). Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 376–381). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Kloss, H. (1978). *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. 2. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Knecht, P. (1979). Le français en Suisse romande: aspects linguistiques et sociolinguistiques. In A. Valdman (Hrsg.), *Le français hors de France* (S. 249–258). Paris: Champion.
- Knecht, P. & Rubattel, Ch. (1985). Problèmes sociolinguistiques en Suisse romande. In I. Werlen (Hrsg.), *Probleme der schweizerischen Dialektologie – Problèmes de la dialectologie suisse*, 2. Kolloquium der Schweizerischen Geisteswissenschaftlichen Gesellschaft 1978 (S. 141–157). Freiburg: Editions universitaires.
- Knecht, P. (2000). Die französischsprachige Schweiz. In R. Schläpfer (Hrsg.), *Die viersprachige Schweiz* (S. 139–176). Genf: Zoé.
- Königs, F. G. (2004). Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 96–104). Tübingen: Narr.
- Kolde, G. & Näf, A. (1996). Die Westschweiz. In R. Hinderling & L. M. Eichinger (Hrsg.), *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten* (S. 385–412). Tübingen: Narr.
- Kolde, G. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i.Ü.* Wiesbaden: Steiner.
- Kolde, G. (1985). Untersuchungen zum Sprachverhalten Deutsch- und Welschbieler Jugendlicher, Oder: Welche Bedeutung hat die Sprachgruppenzugehörigkeit in einer ‚konfliktfrei mehrsprachigen‘ Stadt? In I. Werlen (Hrsg.), *Probleme der schweizerischen Dialektologie – Problèmes de la dialectologie suisse* (S. 267–283). Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Kresic, M. (2006). *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Iudicium.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: Eviva.
- Lengert, J. (1994). *Regionalfranzösisch in der Literatur. Studien zu lexikalischen und grammatischen Regionalismen des Französischen der Westschweiz*. Basel/Tübingen: Francke.
- Lüdi, G. & B. Py (1984). *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdi, G. (1996). Mehrsprachigkeit. In H. Goebel et al. (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. In H. Steger & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Bd. 12,1 (S. 233–245). Berlin/New York: de Gruyter.
- Manuel, A. & Schulé, E. (1984). Le Langage. In B. Galland (Hrsg.), *Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud*, Bd. 11, 2: *La vie quotidienne II. Maisons, fêtes, sport, langage* (S. 289–314). Lausanne: 24Heures.
- Manno, G. (1993). Français argotique et français régional en Suisse romande. In G. Hilty (Hrsg.), *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Université de Zurich (6–11 avril 1992)*, Bd. 3 (S. 547–556). Tübingen/Basel: Francke.

- Manno, G. (2004). Le français régional de Suisse romande à l'aube du XXI^e siècle déré-gionalisation ou dédialectisation? In A. Coveney, M.-A. Hintze & C. Sanders (Hrsg.), *Variation et francophonie* (S. 331–357). Paris: L'Harmattan.
- Manno, G. (2009). Contact de langues dans une région francophone doublement minoritaire: Les attitudes envers les emprunts en Suisse romande. In B. Pöll & E. Schafroth (Hrsg.), *Normes et hybridation linguistiques en francophonie* (S. 99–121). Paris: L'Harmattan.
- Meißner, F.-J. et al. (Hrsg.) (2004). *EuroComRom – Les septis tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Meißner, F.-J. (2004). Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 148–162). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2008). Französischunterricht im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In B. Tesch, E. Leupold & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards konkret* (S. 35–43). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moix, M. (2007). *Des régionalismes à l'école ? Reconnaissance et emploi du lexique régional chez les enseignants valaisans (Mémoire de licence réalisé sous la direction de Pascal Singy)*. Lausanne.
- Muller, N. (1994). *Frontière linguistique, stéréotypes et identité. Le Haut-Valais dans les représentations d'élèves de Sierre et de Sion*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Neuland, E. (1993). Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewußtsein. Zur Relevanz ‚subjektiver Daten‘ in der Sprachwissenschaft. In K. Mattheier (Hrsg.), *Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch* (S. 723–747). Bern et al.: Lang.
- Nicolet, L. (2006). Pour que l'ombre du patois demeure. *Le Temps, Genf*, 28.10.2006.
- Oakes, L. (2007). Whose French? Language attitudes, linguistic insecurity and standardisation in Quebec. In M. Howard (Hrsg.), *Language Issues in Canada. Multidisciplinary Perspectives* (S. 64–85). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Oppenrieder, W. & Thurmair, M. (2003). Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In N. Janich & Ch. Thim-Mabrey (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache* (S. 39–60). Tübingen: Narr.
- Perregaux, Ch. et al. (Hrsg.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Volume I. Neuchâtel: Secrétariat général/Conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Pöll, B. (1998). *Französisch außerhalb Frankreichs. Geschichte, Status und Profil regionaler und nationaler Varietäten*. Tübingen: Niemeyer.
- Pöll, B. (2001). *Francophonies périphériques: Histoire, statut, et profil des principales variétés du français hors de France*. Paris: L'Harmattan.
- Pöll, B. (2002). Le français régional en Suisse romande. A propos des conceptualisations profanes et scientifiques du fait régional. In P. Singy (Hrsg.), *Le français parlé dans le domaine francoprovençal. Une réalité plurinationale* (S. 67–82). Bern: Lang.
- Pöll, B. & Schafroth, E. (2009). Introduction. In Dies. (Hrsg.), *Normes et hybridation linguistiques en francophonie* (S. 7–19). Paris: L'Harmattan.
- Prikhodkina, A. (2002). Lexique régional et insécurité linguistique: quels rapports en Pays de Vaud? In P. Singy (Hrsg.), *Le français parlé dans le domaine francoprovençal: une réalité plurinationale* (S. 139–163). Bern et al.: Lang.
- Reynaud, A. (1981). *Société, Espace et Justice: Inégalités régionales et justice socio-spatiale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Robertson, R. (1998). Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit (übersetzt durch Bettina Engels). In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt am Main.

- Scharloth, J. (2005). *Sprachnormen und Mentalitäten. Sprachbewusstseinsgeschichte in Deutschland im Zeitraum von 1766–1785*. Tübingen: Niemeyer.
- Scherfer, P. (1983). *Untersuchungen zum Sprachbewußtsein der Patois-Sprecher in der Franche-Comté*. Tübingen: Narr.
- Schlieben-Lange, B. (1982). Introduction. In N. Dittmar & B. Schlieben-Lange (Hrsg.), *Die Soziolinguistik in romanischsprachigen Ländern – La sociolinguistique dans les pays de langue romane* (S. 219–223). Tübingen: Narr.
- Sertling Miller, J. (2007). *Swiss French Prosody. Intonation, Rate, and Speaking Style in the Vaud Canton*. Urbana: University of Illinois.
- Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Paris: L'Harmattan.
- Singy, P. (1998). L'insécurité linguistique en Suisse romande, quelle pertinence accorder au critère sexuel? In P. Singy et al. (Hrsg.), *Les femmes et la langue. L'insécurité en question* (S. 99–117). Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Singy, P. (2001). Exterritorialité de la norme linguistique de prestige et représentations linguistiques: Les disparités entre générations en Suisse romande. In M.-A. Hintze, T. Pooley & A. Judge (Hrsg.), *French Accents: Phonological and Sociolinguistic Perspectives* (S. 269–287). London: Association of French Language Studies.
- Singy, P. et al. (Hrsg.) (2004). *Identités de genre, identités de classe et insécurité linguistique*. Bern et al.: Lang.
- Singy, P. (2008). *Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz NFP 56: Rapport final. Les jeunes de Suisse romande face à leurs langues*. Verfügbar unter: www.nfp56.ch [26.06.2012].
- Vandermeeren, S. (1996). Sprachattitüde. In H. Goebel et al. (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. In H. Steger & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (S. 692–702), Bd. 12,1. Berlin/New York: de Gruyter.
- Vollmer, H. J. (2004). Auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 238–248). Tübingen: Narr.
- Voillat, F. (1971). Aspects du français régional actuel. In M. Z. Marzys & F. Voillat (Hrsg.), *Actes du colloque de dialectologie francoprovençale, 23.09.–27.09.1969* (S. 216–246). Neuchâtel/Genf: Droz.
- Videsott G. (2006). Die Mehrsprachigkeit – Versuch einer begrifflichen Klärung. In W. Wiater (Hrsg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle* (S. 51–55). München: Vögel.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München/Zürich: Piper.
- Wokus, S. & Lys, I. (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25/2, 168–179. Verfügbar unter: www.bzl-online.ch/archiv/download/artikel/BZL_2007_2_168-179.pdf [24.05.2011].

Didaktisierung der spanischen Vergangenheitstempora

An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis

1. Einführung

Eugenio Coseriu (1976, S. 129) bezeichnet „das Problem des Imperfekts [als] das schwierigste Problem des ganzen romanischen Verbs“. Diese Schwierigkeit ist einerseits auf seine funktionale Komplexität zurückzuführen. So kann das Imperfekt sowohl in der Vergangenheit und im Präsens (*Imperfecto de cortesía* oder *Imperfecto lúdico*), aber auch in Kontexten der Zukunft (in Konditionalsätzen oder der indirekten Rede) verwendet werden. Aus diesem Grund ist das *Imperfecto* ein Tempus, das den Lernenden von Anfang bis Ende seines Spanischlernens begleitet. Andererseits tritt für den germanophonen Spanischler noch erschwerend hinzu, dass das Deutsche keine aspektuelle Opposition in der Vergangenheit kennt. Diese könne aber durch morphologische Ausdrucksmittel und lexikalische Konstruktionen ausgedrückt werden (Sánchez Prieto, 2012, S. 230).¹ Aufgrund dieser Problematiken erscheint es mir berechtigt, das Lernen und Lehren der spanischen Vergangenheitstempora genauer unter die Lupe zu nehmen.

Nach einer Darstellung des spanischen Tempus- und Aspektsystems sollen Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung erörtert werden. Im Anschluss wird durch eine Analyse von Lehrbüchern und Lehrerinterviews ein Einblick in die Praxis des Spanischunterrichts gegeben, der mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt werden soll.

2. Erklärungsansätze aus der Wissenschaft

2.1 Tempus und Aspekt im Spanischen

Das Spanische kennt vier Vergangenheitstempora, die sich durch Vorzeitigkeit bezüglich des Sprechzeitpunktes auszeichnen.

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1. Laura <u>ha cantado</u> . | Pretérito Perfecto Compuesto |
| 2. Laura <u>cantó</u> . | Pretérito Perfecto Simple oder Indefinido |
| 3. Laura <u>cantaba</u> . | Pretérito Imperfecto |
| 4. Laura <u>había cantado</u> . | Pretérito Pluscuamperfecto |

¹ Aspekt wird im Deutschen beispielsweise durch die sogenannte „rheinische Verlaufsform“ (*am* + Infinitiv + *sein*) oder Adverbien (z.B. *gerade*, *immer* oder *gewöhnlich*) realisiert (Heinold, 2015, S. 60–69).

Das spanische *Perfecto Compuesto* „indica una acción que acaba de efectuarse, una acción próxima o una cuyos resultados o consecuencias se manifiestan en el presente“ (Alarcos Llorach, 1978, S. 19). Als *acciones próximas* können im peninsularen Spanisch alle Ereignisse verstanden werden, die am heutigen Tag stattgefunden haben; Comrie (1985, S. 93f) spricht von einer ‚Heute-vs.-gestern‘-Regel. Das Essentielle des *Perfecto Simple* hingegen ist, dass „su contenido no guarda conexión con el presente“ und dass es „marcado por el aspecto perfectivo“ ist (Hernández Alonso, 1992, S. 354). Was aber ist mit perfektivem bzw. imperfektivem Aspekt gemeint? Aspekt wurde von Holt (1943, S. 6; zit. n. Comrie, 1976, S. 3)² als „different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation“ definiert. Klein (1994, S. 16) spricht davon, dass

[a]spect concerns the different perspectives which a speaker can take and express with regard to the temporal course of some event, action, process, etc.: the speaker may view it as completed, as on-going, as imminent [...].

Demnach kann ein Sprecher eine Perspektive einnehmen, mit der er eine Handlung als ein in sich abgeschlossenes Ganzes betrachtet (Außenperspektive), was man als perfektiven Aspekt bezeichnet (*Laura cantó*). Beim imperfektiven Aspekt hingegen wird die Handlung von einer Innenperspektive aus betrachtet; Anfang und Ende der Handlung sind nicht von Relevanz. Daraus ergibt sich, dass wir bei *Laura cantaba una canción* nicht wissen, ob sie das Lied zu Ende gesungen hat oder beispielsweise vom Läuten des Telefons unterbrochen wurde: *Laura cantaba una canción, cuando sonó el teléfono*.

Das spanische *Imperfecto* besitzt zwei weitere Lesarten, die mir für den schulischen Kontext als relevant erscheinen: Habitualität und Progressivität. Habituell ist eine Handlung, wenn sie als charakteristisches Merkmal eines ausgedehnten zeitlichen Intervalls agiert (Comrie, 1976, S. 28). Progressivität hingegen bringt den momentanen Vollzug der Handlung zum Ausdruck und wird im Spanischen vor allem durch die syntaktische Struktur *estar* + *gerundio* realisiert (Sánchez Prieto, 2012, S. 229ff). Progressivität kann allerdings auch durch die *Imperfecto*-Morphologie ausgedrückt werden, wie wir im Beispielsatz sechs sehen können.

- | | |
|--|------------|
| 5. Laura de pequeña siempre <u>cantaba</u> canciones. | habituell |
| 6. Laura <u>estaba cantando/cantaba</u> una canción, cuando la llamaron. | progressiv |

2.2 Theorien und Hypothesen aus der Zweitspracherwerbsforschung

Wie kann das der Sprachkompetenz zugrunde liegende sprachliche System beschrieben werden? Wie wird es gebildet und wie entwickelt es sich? Welche Rolle nimmt sprachliches Vorwissen ein? Wie können das soziale Umfeld, Input, Output oder Interaktion den Spracherwerb erleichtern bzw. beschleunigen? Diese und weitere

2 Holt, J. (1943). Etudes d'aspect. *Acta Jutlandica*, 15.2.

Fragen versucht die Zweitspracherwerbsforschung zu beantworten. Sehen wir uns einige Erkenntnisse an, die sich auf den Tempus- und Aspekterwerb beziehen und für den schulischen Spanischunterricht nützlich erscheinen.

2.2.1 Erwerbssequenzen des spanischen L2-Erwerbs

Lernende folgen im Hinblick auf den Tempus- und Aspekterwerb bestimmten Erwerbssequenzen. Sie durchlaufen dabei eine pragmatische (z.B. chronologische Aneinanderreihung von Ereignissen) und lexikalische (z.B. Adverbien) Phase, bis Zeitreferenz schließlich durch Morpheme ausgedrückt wird (Bardovi-Harlig, 2000, S. 12). Die letzte Phase kann wiederum in drei Subphasen unterteilt werden: Eine erste, in der das *Perfecto Simple* alleine auftritt und nicht Aspekt, sondern Tempus markiert wird (*Default Past Tense Hypothesis*; Salaberry, 2000); eine zweite, in der das *Imperfecto* erscheint und in der der Einfluss von lexikalischem Aspekt zunimmt (Salaberry, 2000, S. 168). Diese Art der Beeinflussung wurde in der Aspekt-Hypothese beschrieben, welche davon ausgeht, dass die Lernenden im Hinblick darauf, ob sie *Perfecto Simple* oder *Imperfecto* verwenden, von den semantischen Eigenschaften der Verbalphrase beeinflusst werden (Andersen & Shirai, 1994, S. 133). Comrie (1976, S. 41–51) unterteilt diese Eigenschaften – auch lexikalischer Aspekt genannt – in drei Kategorien: statisch vs. nichtstatisch, punktuell vs. durativ und telisch vs. atelisch. In den Anfangsstadien des Spracherwerbs seien Lernende stärker von lexikalischem Aspekt beeinflusst, weshalb zuerst prototypische Kombinationen von lexikalischem und grammatikalischem Aspekt, das heißt, perfektive Morphologie mit telischen Verben (*Llegué al estadio a tiempo*) und imperfektive Morphologie mit statischen Verben auftreten würden (*Estaba todo lleno de flores*). Laut der Aspekt-Hypothese nehme der semantische Einfluss mit steigendem Sprachniveau ab, eine These, die von neueren Ansätzen in Frage gestellt wird (Ellis, 2013, S. 100f.). In der dritten und letzten Phase beginnen die Lernenden „to incorporate more clearly discursive factors, in particular, appropriate foreground-background aspectual distinctions“ (Ayoun & Salaberry, 2005, S. 268).³ Dies führt uns zu einem weiteren Faktor, der die Wahl der Vergangenheitstempora beeinflusst: Diskursmerkmale. Die dazugehörige Diskurs-Hypothese von Bardovi-Harlig (1994, S. 43) behauptet, „that learners use emerging verbal morphology to distinguish foreground from background in narratives“.

2.2.2 Instruktion

VanPatten und Williams (2015, S. 11) fassen die Ergebnisse der letzten Jahrzehnte Zweitspracherwerbsforschung im Hinblick auf die Frage, inwiefern Instruktion den Spracherwerb erleichtern kann, folgendermaßen zusammen: Erstens können Erwerbssequenzen auch durch explizite Instruktion weder übersprungen noch in

3 Vergleiche hierzu auch eine neuere Studie von Salaberry (2011).

ihrer Reihenfolge geändert werden. Zweitens könne sich Instruktion sogar schädlich auf das Sprachlernen auswirken (VanPatten & Williams, 2015, S. 11f.), wenn sie nicht an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst ist. Instruktion sollte sich daher immer an der nächsthöheren Erwerbsstufe orientieren, wie dies beispielsweise die *Teachability Theory* von Pienemann (1998, S. 250) proklamiert. Ist dies der Fall, so könne Instruktion dazu führen, dass Lernende die entsprechenden Phasen schneller durchlaufen und es könne einer Fossilisierung der Lernersprache entgegengewirkt werden, so Van Patten und Williams.

Für den Spanischunterricht bedeutet dies, dass das *Imperfecto* nach dem *Perfecto Simple* eingeführt und in Opposition gestellt werden sollte. Trotz dieser Gegenüberstellung werden die Lernenden anfänglich das *Perfecto Simple* übergeneralisieren (s.o. *Default Past Tense Hypothesis*). Das Ziel in diesem Anfangsstadium muss es sein, die Phase dieser Übergeneralisierung zu überwinden, indem sie durch Input, der prototypische Verbindungen beinhaltet, auf die nächste Phase vorbereitet werden. Eine solche Fokussierung auf Prototypen „can help L2 learners during the beginning stages of acquisition of complex [...] concepts (such as tense-aspect meanings)“ (Ellis, 2013, S. 96). Durch explizite Thematisierung der Beeinflussung von lexikalischem Aspekt (Quintana Hernández, 2010, S. 108), einem an nichtprototypischen Verbindungen reichen Input, sowie „consciousness-raising activities“ (Blyth, 2005, S. 221f.), die zur Integration der oben genannten Diskursmerkmale in die Lernersprache beitragen, können die Lernenden schließlich jene Stufe erreichen, in der die Wahl der Vergangenheitstempora unabhängig von lexikalischem Aspekt ist.

2.2.3 Sprachliches Vorwissen

Müller-Lancé (2006, S. 462) hält fest, dass es „in höchstem Maße unvernünftig und unökonomisch [wäre, sprachliches Vorwissen] nicht im Fremdsprachenunterricht zu verwerten“. Spanisch wird im österreichischen Schulkontext meist als zweite, dritte oder sogar vierte lebende Fremdsprache gelernt. Aufgrund der im österreichischen Schulsystem vorherrschenden Sprachenfolge besitzen die Schülerinnen und Schüler sowohl Kenntnisse in ihrer Erstsprache als auch im Englischen und gegebenenfalls im Französischen oder Lateinischen. Ob positiver Transfer stattfindet, hängt von verschiedensten Faktoren ab: zum Beispiel der typologischen Nähe der Sprachen, der *psychotypology*⁴, dem Sprachniveau selbst, dem L2-Status etc.⁵

Transfer aus dem Deutschen ist aufgrund der fehlenden Grammatikalisierung der aspektuellen Opposition eher unwahrscheinlich. Trotzdem kann ein Hinweis auf die Am-Periphrase (*Ich war am Lesen*), deren Semantik jener der spanischen Verlaufsform entspricht (*Estuve/Estaba leyendo*), nützlich sein, um den Schülerinnen und Schülern ein Äquivalent in ihrer Erstsprache zu liefern, was zum besseren

4 Es handelt sich dabei um einen von Kellerman (1983) eingeführten Begriff, der das subjektive Empfinden der Sprecher bezüglich der typologischen Nähe zweier Sprachen bezeichnet.

5 Für eine ausführliche Darstellung siehe De Angelis (2007).

Verständnis der aspektuellen Bedeutung betragen kann. Dasselbe gilt für den habituellen Aspekt, der im Deutschen mithilfe von Temporaladverbien realisiert wird (Heinold, 2015, S. 66).

Ähnlich wie bei der deutschen Verlaufsform kann die englische progressive-Form sicherlich zum Verständnis des progressiven Aspekts auch für das Spanische beitragen. Noch größer sind die Möglichkeiten im Hinblick auf den Erwerb des *Perfecto Compuesto*. Sowohl Form als auch Verwendung desselben sind mit dem englischen *Present Perfect* nahezu deckungsgleich.⁶ „[Hat] ein Schüler [...] im Englischen diese Unterscheidung verstanden, so kann er dieses Wissen auf das Spanische [...] übertragen“ (Leitzke-Ungerer, 2011, S. 20).

Verfügen die Schülerinnen und Schüler über Französischkenntnisse, dürfte ein Bedeutungstransfer des *Imparfait* keine Schwierigkeiten bereiten, da seine Funktion im Französischen und Spanischen nahezu identisch ist. Dass Lernende einer romanischen Sprache die Bedeutung des imperfektiven Aspekts aus einer anderen romanischen Sprache erfolgreich transferieren, bestätigt eine Studie von Rebecca Foote (2009).

Die morphologische Ähnlichkeit des *Passé Composé* mit dem *Perfecto Compuesto* könnte allerdings zu Übergeneralisierungen im Spanischen führen. Das *Passé Simple* „ist aus dem mündlichen Bereich [...] fast vollständig verschwunden“ (Viguié, 2012, S. 116), weshalb das *Passé Composé* im gesprochenen Französisch weitgehend die Domäne des *Passé Simple* übernommen hat. Schülerinnen und Schüler mit Französischkenntnissen müssen also lernen, dass das spanische *Perfecto Compuesto* eine eingeschränktere Funktion als das *Passé Composé* besitzt.

3. Erklärungsansätze aus der Praxis

Die im letzten Kapitel dargestellten wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnisse sollen nun mit den Gegebenheiten der Praxis verglichen werden. Hierfür werden die drei meistverkauften Spanisch-Lehrwerke in Österreich (*Caminos neu*, *Eñe* und *Perspectivas Austria*)⁷ und sieben Lehrerinterviews im Hinblick auf folgende Forschungsfragen analysiert:

1. Wird das grammatische Phänomen des Aspekts verständlich dargestellt?
2. Inwiefern wird die Erwerbssequenz für Tempus und Aspekt berücksichtigt?
3. Wie gehen Lehrwerke und Lehrpersonen mit den Einflussfaktoren des lexikalischen Aspekts und der Diskursmerkmale um?
4. Wie wird sprachliches Vorwissen behandelt?

6 Vergleiche für eine Beschreibung des englischen und spanischen Perfekts Comrie (1976, S. 56–61) und Sánchez Prieto (2010, S. 87–89).

7 Auskunft der Schulbuchabteilung des Ministeriums im November 2013.

3.1 Die Lehrbücher⁸

3.1.1 Erklärungsansätze

Sehen wir uns zuerst die zusammenfassenden Erklärungen jener Lehrbuchkapitel an, in denen das *Perfecto Simple* und das *Imperfecto* kontrastiert werden.

Tabelle 1: Erklärungen der Lehrbücher

Lehrbuch	Erklärung
<i>Eñe</i> A2, Kapitel 5, S. 59	„Der Erzähler wählt die Vergangenheitsform je nach seiner Erzählabsicht: - Der Rahmen der Handlung (Beschreibungen von Personen, Situationen etc.) wird dargestellt. (Wie war es?) - Gewohnheitsmäßige Handlungen werden geschildert. → Imperfecto - Die Ereignisse der Handlung werden dargestellt. (Was geschah?) - Die Handlungen sind zeitlich begrenzt und abgeschlossen. → Indefinido “ (Hervorhebung im Original)
<i>Caminos neu</i> A2, Kapitel 2, S. 24	„Das Imperfekt gibt den Rahmen und Hintergrund an (Was war schon?) und steht häufig mit Ausdrücken wie todos los días, mientras, porque... ; die eigentliche Handlung steht im Indefinido (Was geschah neu?), zusammen mit Zeitausdrücken, die auf eine Veränderung hinweisen, z.B.: un día, de repente, enseguida... “ (Hervorhebung im Original).
<i>Perspectivas Austria</i> A2+, Kapitel 4, S. 66	„Die Beschreibung im pretérito imperfecto bildet den Hintergrund (Rahmen, Erklärung oder Ähnliches) für die eigentliche Haupthandlung. Beim pretérito indefinido steht der Handlungsablauf im Vordergrund. Neu einsetzende, in sich abgeschlossene Handlungen stehen im pretérito indefinido .“ (Hervorhebung im Original)

Alle drei Lehrbücher gehen darauf ein, dass das *Imperfecto* den Rahmen oder Hintergrund einer Handlung bildet. Das *Perfecto Simple* werde hingegen für die eigentliche Handlung im Vordergrund verwendet und sei zeitlich begrenzt bzw. in sich abgeschlossen. Ein Hinweis auf den habituellen Charakter des *Imperfecto* findet sich nur bei *Eñe*, jedoch nehmen die anderen beiden Lehrbücher an anderer Stelle darauf Bezug (*Caminos neu* A2, S. 14; *Perspectivas Austria* A2+, S. 59). Aspekt als solches kommt in keiner der Erklärungen zur Sprache. Nur *Eñe* räumt dem Sprecher die Möglichkeit ein, die entsprechende Vergangenheitsform je nach seiner Erzählabsicht zu wählen. Auf das Phänomen des lexikalischen Aspekts wird nicht eingegangen.

Die oben genannten Regeln können insofern problematisch sein, als sie ein komplexes grammatikalisches Phänomen vereinfacht darstellen. Zusätzlich sind manche Formulierungen unpräzise; beispielsweise geht nicht klar hervor, wie die erwähnte Abgeschlossenheit einer Handlung zu verstehen ist. Eine mögliche Konsequenz sind

8 Die Lehrbücher werden zur besseren Verständlichkeit mit ihrem Titel zitiert.

Fehler, die aufgrund der simplifizierten Regeln für den Lernenden nicht erklärbar sind. So könnte ein Schüler bei dem Satz, *ayer iba a la universidad, cuando me paró la policía*, durchaus argumentieren, dass die Handlung des Gehens temporal abgeschlossen ist, aspektuell – und dies meint das Lehrbuch – ist sie es jedoch nicht. Ein möglicher Lösungsvorschlag für diese Problematik wird im nächsten Kapitel diskutiert.

3.1.2 Didaktisch-methodische Darstellung

Alle drei Lehrbücher führen den Kontrast von *Perfecto Simple* und *Imperfecto* mithilfe von didaktischen Texten ein (*Perspectivas Austria* A2+, S. 60; *Caminos neu* A2, S. 19; *Eñe* A2, S. 53f.). Die Aufmerksamkeit wird im ersten Schritt auf die unterschiedlichen Verbalformen gelenkt, welche die Schülerinnen und Schüler unterstreichen müssen. Die Möglichkeit, über die Funktion der Formen nachzudenken, bleibt ihnen allerdings verwehrt, da die Lösung anhand der entsprechenden Regeln auf derselben Seite vorgegeben ist. Von einem wirklich induktiven, hypothesenkreierenden Verfahren kann man daher nur bedingt sprechen und dies, obwohl das Fremdsprachenlernen im Konstruktivismus als ein ständiges Kreieren und Überprüfen von Hypothesen verstanden wird. Eignen würde sich dafür das Aufgabenmodell der Hypothesengrammatik, für das in mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen wie der Interkomprehensionsdidaktik plädiert wird. Dadurch hätten die Lernenden die Chance, „Gesetzmäßigkeiten der Grammatik bzw. grammatische Regularitäten selbstständig zu entdecken“ (Bär, 2011, S. 140f). Derartige Aufgabenformate würden Schülerinnen und Schüler durchwegs positiv bewerten (Bär, 2009, S. 511), was möglicherweise mit einer Motivationssteigerung einhergeht. Dieser induktive Ansatz ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, eigene Konzeptualisierungen zu den entsprechenden Formen zu entwickeln, wodurch sie sich nicht an den simplifizierten Regeln orientieren müssten.

Zusätzlich zu den Erklärungen finden sich in *Caminos* und *Eñe* exemplarische Beispielsätze („Como todos los días, **iba** por el camino y **pensaba** en su abuela. De repente, **vio** al lobo“ (*Caminos neu* A2, S. 19, Hervorhebung im Original)), die durch (Wellen-)Linien für das *Imperfecto* und Blitze für das *Perfecto Simple* versuchen, das Inzidenzschema von Pollak (1960) mithilfe der beiden Symbole zu veranschaulichen. Jedoch finden sich weder „graphische Darstellungsformen [...], die intuitiv verständlich sind und sich daher auch für den Unterricht fruchtbar machen lassen“ (Jansen, 2013, S. 126), noch Bezüge zu anderen Sprachen.

Im Hinblick auf die Textarbeit unterscheiden sich die drei Lehrbücher wesentlich. *Caminos neu* legt den Schwerpunkt auf ein Zusammenführen von Signalwörtern und Tempusformen (z.B. *un día* → *dijo* oder *siempre* → *llevaba*; *Caminos neu* A2, S. 19). In *Perspectivas Austria* werden die Schülerinnen und Schüler zu einer metasprachlichen Analyse der Funktion von *Perfecto Simple*, *Imperfecto* und Plusquamperfekt aufgefordert („Explica por qué se usa cada uno de los tiempos en cada caso“ (*Perspectivas Austria* A2+, S. 60)). Eine derartige „Reflexion über Sprache [ist] ein

wesentlicher Teil des [...] Sprachlernprozesses“ (Wolff, 1995, S. 216) und stellt somit einen wichtige Bestandteil eines jeden Fremdsprachenunterrichts dar. In *Eñe A2* (S. 54) sollen Ereignisse und Umstände in einem Text mit unterschiedlichen Farben markiert werden, was die Aufmerksamkeit für vorder- und hintergründige Handlungen schärfen soll.

3.1.3 Lehrprogression

Wie Tabelle 2 zeigt, führen *Eñe* und *Caminos neu* zuerst das *Perfecto Compuesto* ein; nur *Perspectivas Austria* startet mit dem *Perfecto Simple*. Eine solche Diskrepanz bezüglich des Auftretens der Tempora stellt auch Michler (2014, S. 230) in den von ihr untersuchten Lehrwerken fest.

Tabelle 2: Auftreten der Tempora in den Lehrbüchern

	<i>Caminos</i>	<i>Eñe</i>	<i>Perspectivas</i>
<i>Perfecto Compuesto</i>	A1, Kapitel 7B	A1, Kapitel 7	A2+, Kapitel 1
<i>Perfecto Simple</i>	A1, Kapitel 11C	A2, Kapitel 2	A1, Kapitel 9
<i>Imperfecto</i>	A2, Kapitel 1B	A2, Kapitel 4	A2+, Kapitel 4
Wiederholung der Vergangenheitstempora	A2, Kapitel 10	B1.1, Kapitel 1	A2+, Kapitel 7

Sehen wir uns nun die Ergebnisse einer Frequenzanalyse der Texte der entsprechenden Lehrwerkslektionen an (*Caminos neu* A2, S. 19–23; *Eñe* A2, S. 53–58; *Perspectivas Austria* A2+, S. 60–65).

Tabelle 3: Kombinationen von lexikalischem und grammatikalischem Aspekt

	<i>Imperfecto</i>	<i>Perfecto Simple</i>
Statisch	118	25
<i>Activities</i> ¹⁰	38	34
Telisch	14	116
Gesamt	170	175

Wir sehen eine klare Tendenz für prototypische Kombinationen von lexikalischem und grammatikalischem Aspekt. Wenn „[...] the high frequency forms in a construction are also prototypical in meaning, then these are the ones a learner will sample“ (Ellis, 2013, S. 101). Es ist daher umso wichtiger, fortgeschrittene Lerner auf diese lexikalisch-semantische Beeinflussung hinzuweisen und ihnen einen an nicht-prototypischen Verbindungen reichen Input bereitzustellen. Um herauszufinden, in-

9 *Activity*-Verben sind nicht statisch, besitzen aber auch keinen inhärenten Endpunkt.

wiefern die Lehrbücher dieser Forderung nachkommen, bedürfe es einer breiter angelegten Analyse des Inputs.

3.2 Die Lehrpersonen

Die Lehrerinterviews¹⁰ wurden nach den Prinzipien der deduktiven Kategorienbildung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015, S. 97ff.) analysiert. Die entsprechenden Kategorien orientieren sich an den vier oben gestellten Forschungsfragen.

3.2.1 Erklärungsansätze

Die Lehrpersonen stützen sich bei ihren Erklärungen auf zwei Hauptpfeiler: Beschreibung/Hintergrund für das *Imperfecto* und Handlung/Aktion für das *Perfecto Simple*:

Bei Regeln hab' ich mich schon auf zwei zurückgezogen. Imperfecto ist beschreibend, Indefinido ist mit Aktion. Ich hatte zu Beginn meiner Laufbahn noch wesentlich mehr Regeln und bin eigentlich darauf gekommen, dass man mehr oder weniger mit den beiden auskommt. (Lehrperson 1, 68–71)

Aber auch auf andere didaktische Regeln, wie beispielsweise, dass das *Imperfecto* für wiederholte Handlungen oder Gewohnheiten bzw. für ‚unterbrochene‘ Handlungen in der Vergangenheit verwendet werde, wird vereinzelt eingegangen. Die Erklärungen der Lehrpersonen sind im Wesentlichen deckungsgleich mit jenen der Lehrbücher.

3.2.2 Didaktisch-methodische Darstellung

Für die didaktisch-methodische Umsetzung verwenden die Lehrpersonen eine Vielzahl von Methoden. Zur Veranschaulichung der aspektuellen Opposition werden beispielsweise Filmsequenzen nacherzählt oder Bilder beschrieben, Texte analysiert, Theaterkulissen erstellt, mithilfe derer kurze Stücke aufgeführt werden. Auch Puppenhäuser, in denen sich Vorder- und Hintergründe nachstellen lassen, die schon in den Lehrbüchern erwähnten Leitfragen oder eine schematische Darstellung durch Blitze und rote Fäden würden sich für die Darstellung eignen, so die Ergebnisse aus den Lehrerinterviews.

Positiv anzumerken ist, dass die Lehrpersonen das Defizit der Lehrbücher im Hinblick auf Sprachvergleiche auszugleichen scheinen. Zwei Lehrpersonen erwähnen explizit Parallelen zur englischen *progressive*-Form:

10 Diese Tonbandaufzeichnungen wurden im Rahmen der Diplomarbeit von Eibensteiner (2014) erhoben und für diese Studie reanalysiert.

Da hilft zwar ein bisschen das Englische, man kann das Imperfecto ja mit dieser englischen *-ing*-Form vergleichen: ‚She was singing‘. Und das hilft ein bisschen beim Erklären (Lehrperson 1, 8–10).

Eine Lehrperson stellt auch zum englischen *Present Perfect* Bezug her:

Was ich auch sehr gerne tue, ist, das Spanische mit dem Englischen vergleichen. Ich sage ihnen immer, wir machen jetzt im Moment Indefinido / Perfecto Compuesto und ich sag' ihnen immer Compuesto ist wie die Present Perfect in Englisch und das Indefinido wie die Past Tense. Und das funktioniert eigentlich sehr gut (Lehrperson 7, 993–996).

Einen Sprachvergleich zum Französischen sehen die Lehrpersonen als hilfreich an, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits über Vorkenntnisse verfügen:

L3: Ich bekomme sie in der dritten Klasse, da haben sie schon 3 Jahr' Französisch gehabt. [...] es kommt schon oft vor, dass wenn ich das dann im Spanischen erkläre, dass sie sagen: O.K., der Groschen ist gefallen, das ist im Französischen auch so. [...]

I: Und zum Englischen?

L3: Da kenne ich mich zu wenig aus. [...] Kurz: Andere Sprachen helfen sicher, wenn sie einen gewissen Bezug zum Spanischen haben (Lehrperson 3, 538–544).

Die Tendenz, die sich anhand der folgenden Interviews zeigt, dass nämlich Lehrpersonen, aber auch Schülerinnen und Schüler, durchaus Sprachvergleiche anstellen, ist ebenfalls bei der Fragebogen-Studie von Christiane Neveling (2012, S. 222–225) zu finden. Laut ihren Ergebnissen halten 89,3% der Lehrkräfte sprachübergreifende Ansätze in allen Klassenstufen für wichtig; 70,6% weisen in ihrem Unterricht häufig auf Sprachvergleiche hin.

3.2.3 Lehrprogression

Wie schon in den Lehrbüchern, herrscht auch bei den Lehrpersonen Uneinigkeit im Hinblick darauf, ob der Lehrgang mit dem *Perfecto Compuesto* oder dem *Perfecto Simple* begonnen werden soll. Interessant ist jedoch, dass zwei der mit dem *Perfecto Compuesto* beginnenden Lehrpersonen festhalten, dass ein Start mit dem *Perfecto Simple* eventuell sinnvoll wäre, dies aber aufgrund der in den Lehrbüchern vorgegebenen Progression nur schwer umsetzbar sei.

Es wäre vielleicht sinnvoll, das Indefinido zuerst zu machen, aber das ist in so gut wie keinem Lehrbuch so drinnen und es umzustellen ist schwierig, weil dann kann ich gleich ganz ohne Buch arbeiten (Lehrperson 1, 31–34).

Welche Argumente lassen sich für einen Start mit dem *Perfecto Simple* finden? Sieht man sich den kindlichen L1-Erwerb an, so verwenden Kinder aus Lateinamerika zuerst das *Perfecto Simple*; bei Kindern aus Spanien tritt hingegen zuerst das *Perfecto Compuesto* auf (Montrul, 2004, S. 122). Dies ergibt sich daraus, dass das *Perfecto*

Compuesto im amerikanischen Spanisch eine wesentlich eingeschränktere Funktion hat als im peninsularen Spanisch (Berschin, Fernández-Sevilla & Felixberger, 2012, S. 226f.). Für den schulischen Kontext erscheint es mir daher sinnvoll, die weiter verbreitete Form zuerst zu lehren. Darüber hinaus handelt es sich beim *Perfecto Simple* um das eigentliche Vergangenheitstempus, was sich darin äußert, dass das *Perfecto Compuesto* keine Handlung in der Vergangenheit, ohne dabei Bezug zur Gegenwart herzustellen, darstellen kann. Montrul (2004, S. 97) spricht sogar davon, dass dieses Tempus semantisch als Präsens zu interpretieren sei. Des Weiteren besitzt das synthetische Tempus wesentlich mehr Formunregelmäßigkeiten. Da Schülerinnen und Schüler oft Probleme mit dieser Formenvielfalt haben, bietet es sich an, die unregelmäßigen Formen möglichst früh und aufeinander aufbauend einzuführen. Aus den eben genannten Gründen plädiere ich dafür, das *Perfecto Simple* vor dem *Perfecto Compuesto* zu lehren. Es bedürfe allerdings einer empirischen Studie, welche sich ausführlich mit diesem Thema befasst.

4. Fazit

Die Erklärungen der Lehrwerke sind sachlich grundsätzlich korrekt, bieten jedoch in einigen Aspekten sicherlich Angriffsflächen. Da den Schülerinnen und Schülern durch die Vorgabe von simplifizierten und teilweise unpräzise formulierten Regeln die Möglichkeit, eigene Konzeptualisierungen zu entwickeln, genommen wird, werden sie in all ihren sprachlichen Tätigkeiten auf diese zurückgreifen, was zu einer fehlerhaften Verwendung führen kann. Die Bildung eines eigenen internen Regelsystems wäre beispielsweise mithilfe des Aufgabenformats der Hypothesengrammatik möglich. Dieses könnte dann im Laufe des Spracherwerbs durch ein ständiges Überprüfen anhand des Inputs korrigiert und erweitert werden. Der Input sollte dabei den Erwerbsstufen der Lernenden etwas voraus sein und sie fordern, aber nicht überfordern.

Eine Frequenzanalyse der Lehrwerkstexte hat ergeben, dass die Kombinationen von grammatikalischem und lexikalischem Aspekt hauptsächlich prototypischer Natur sind. Eine ausführlichere Lehrwerksanalyse wäre allerdings nötig, um zu sehen, ob das Lehrwerk in späteren Lektionen in ausreichendem Maße nichtprototypischen Input bereitstellt und auch explizit auf diese Problematik hinweist, was für die Überwindung der Phase der lexikalisch-semantischen Beeinflussung wichtig wäre. Allerdings nehmen weder die analysierten Lehrbuchkapitel noch die Lehrpersonen auf diese Beeinflussung Bezug. Beide bedienen sich für die Darstellung der Opposition von *Imperfecto* und *Perfecto Simple* den Begriffen des Vorder- und Hintergrundes. Des Weiteren verwenden die Lehrerinnen und Lehrer eine Vielzahl von Methoden, was eine positive Ergänzung zu den Veranschaulichungen in den Lehrwerken darstellt. Solche kompensatorischen Leistungen zeigen sich ebenfalls im Hinblick auf die Aktivierung von sprachlichem Vorwissen, auf welches in keinem der Lehrbücher zurückgegriffen wird. Potentiale sehe ich daher vor allem in der

Weiterentwicklung der Lehrwerke, im Besonderen in der Integration mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente.

Abschließend soll noch einmal auf die einleitenden Worte von Eugenio Coseriu Bezug genommen werden. Auch Salaberry, Comajoan & González (2013, S. 442) sprechen die erwähnte Komplexität an, auf Grund derer es wichtig sei, „that both L2 teachers and learners are made aware that teaching and learning a new tempo-aspectual system takes time and often requires adopting a new perspective on how time is encoded and viewed in different languages“.

Lehrwerke (Korpus)

- Amann Marin, S., Bucheli, A., Bürgens, G., Forst, G. & Vicente Álvarez, A. (2013). *Perspectivas Austria A2+. Lehr- und Arbeitsbuch*. Linz: Veritas.
- González Salgado, C. & Sanz Oberberger, C. (2010). *Eñe A2. Der Spanischkurs* (2. Auflage). Ismaning: Hueber.
- Görrißen, M., Häuptle-Barceló, M., Sánchez Benito J. & Wiener, B. (2014). *Caminos neu A2. Lehr- und Arbeitsbuch mit 3 Audio-CDs. Spanisch*. Stuttgart: Klett.

Literatur

- Alarcos Llorach, E. (1978). *Estudios de la gramática funcional del español* (2. neu bearbeitete Auflage). Madrid: Gredos.
- Amann, Marin, S., Forst, G. & Vicente Álvarez, A. (2015). *Perspectivas Austria A1–A2. Lehr- und Arbeitsbuch* (4. Auflage). Linz: Veritas.
- Andersen, R. & Shirai, Y. (1994). Discourse motivation for some cognitive principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133–156.
- Ayoun, D. & Salaberry, R. (2005). Towards a comprehensible model of the acquisition of L2 tense-aspect in Romance Languages. In D. Ayoun & R. Salaberry (Hrsg.), *Tense and Aspect in Romance Languages. Theoretical and Applied Perspectives* (S. 253–281). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bardovi-Harlig, K. (1994). Anecdotal or Evidence? Evaluating support for hypothesis concerning the development of tense and aspect. In E. Tarone & S. M. Gass (Hrsg.), *Research Methodology in Second Language Acquisition* (S. 41–60). Hillsdale: Erlbaum.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*. Oxford: Blackwell.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8 bis 10*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bär, M. (2011). Die Hypothesengrammatik als Aufgabenformat im sprachenbewusstseitsfördernden Tertiärsprachenunterricht. In Ch. Reissner (Hrsg.), *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa* (S. 137–162). Stuttgart: Ibidem.
- Berschin, H., Fernández-Sevilla, J. & Felixberger, J. (2012). *Die spanische Sprache. Verbreitung. Geschichte. Struktur* (4. überarbeitete Auflage). Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag.
- Blyth, C. (2005). From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions. In D. Ayoun & R. Salaberry (Hrsg.), *Tense and Aspect in Romance Languages. Theoretical and Applied Perspectives* (S. 211–252). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Comrie, B. (1976). *Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coseriu, E. (1976). *Das romanische Verbalsystem*. Tübingen: Narr.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eibensteiner, L. (2014). *Didaktisierung des spanischen Verbalaspekts. Über die Vermittlung der spanischen Vergangenheitstempora im schulischen Kontext*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.
- Ellis, N. (2013). Frequency-based grammar and the acquisition of tense and aspect in L2 learning. In R. Salaberry & L. Comajoan (Hrsg.), *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect* (S. 89–117). Boston/Berlin: De Gruyter.
- Foot, R. (2009). Transfer in L3 acquisition: The role of typology. In Y. Leung (Hrsg.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (S. 89–114). Clevedon: Multilingual Matters.
- González Salgado, C. (2007). *Eñe A1. Der Spanischkurs*. Ismaning: Hueber.
- González Salgado, C., Alcántara Alcántara, F., Sanz Oberberger, C. & Douterelo Fernández, E. (2010). *Eñe B1.1. Der Spanischkurs*. Ismaning: Hueber.
- Görissen, M., Häuptle-Barceló, M., Sánchez Benito, J., Beucker, V., Martín Luengo, P., Voigt, B. & Wiener, B. (2010). *Caminos neu A1. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch*. Stuttgart: Klett.
- Heinold, S. (2015). *Tempus, Modus und Aspekt im Deutschen. Ein Studienbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hernández Alonso, C. (1992). *Gramática funcional del español* (2. neu bearbeitete Aufl.). Madrid: Gredos.
- Jansen, S. (2013). Tempus und Aspekt als linguistisches und sprachdidaktisches Problem: Perspektiven der Kognitiven Linguistik. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 7,1, 105–128.
- Kellerman, E. (1983). Now you see, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Hrsg.), *Language Transfer in Language Learning* (S. 112–134). Rowley: Newbury House.
- Klein, W. (1994). *Time in Language*. New York: Routledge.
- Leitzke-Ungerer, E. (2011). English into Spanish. Interlinguale Strategien für den Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 35, 18–26.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Michler, C. (2014). Grammatikbetrachtung auf der Ebene der ‚Schulgrammatik‘. Vergangenheitstempora in Grammatischen Beiheften von Lehrwerken des Französischen, Spanischen und Italienischen. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch. Studien zu Morphosyntax, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch, Deutsch)* (S. 223–240). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Montrul, S. (2004). *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic Development in Monolingual and Bilingual L1 Acquisition and Adult L2 Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Müller-Lancé, J. (2006). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen* (2. Auflage). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Neveling, Ch. (2012). Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. In E. Leitzke-Ungerer, G. Blell & U. Vences (Hrsg.), *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht* (S. 219–235). Stuttgart: Ibidem.

- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Pollak W. (1960). *Studien zum ‚Verbalaspekt‘ im Französischen*. Wien: Rudolf M. Rohrer.
- Quintana Hernández, L. (2010). El aprendizaje del contraste indefinido/imperfecto a través del concepto de aspecto. *Sintagma* 22, 101–113.
- Salaberry, R. (2000). *The Development of Past Tense Morphology in L2 Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Salaberry, M. R. (2011). Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14/2, 184–202.
- Salaberry, M. R., Comajoan, L. & González, P. (2013). Integrating the analyses of tense and aspect across research and methodological frameworks. In R. Salaberry & L. Comajoan (Hrsg.), *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect* (S. 423–450). Boston/Berlin: De Gruyter.
- Sánchez Prieto, R. (2010). *Los sistemas temporales del español y del alemán*. München: Meidenbauer.
- Sánchez Prieto, R. (2012). Die Präsensformen der am-Periphrase aus deutsch-spanischer kontrastiver Sicht. In R. Sánchez Prieto & M. Soliño Pazó (Hrsg.), *Contrastivica I: Aktuelle Forschungen zur kontrastiven Linguistik Spanisch-Deutsch-Portugiesisch I* (S. 229–242). Hannover: Ibidem.
- VanPatten, B. & Williams, J. (2015). Introduction: The nature of theories. In B. VanPatten & J. Williams (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction* (S. 1–16) (2. Auflage). New York/London: Routledge.
- Viguer, M. (2012). *Tempussemantik: das französische Tempussystem. Eine integrative Analyse*. Berlin: De Gruyter.
- Wolff, D. (1995). Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb. In C. Gnutzmann & F. Königs (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (S. 201–224). Tübingen: Narr.

Zum Umgang mit Verbalperiphrasen in didaktischen Grammatiken vor dem Hintergrund ihrer wissenschaftlichen Diskussion – eine vergleichende Analyse von ausgewählten Grammatiken für Französisch, Italienisch und Spanisch

1. Einleitung

Periphrastische Konstruktionen können zweifelsohne als ein bedeutendes Charakteristikum aller romanischen Sprachen bezeichnet werden. Sowohl temporale als auch aspektuelle, modale und diathetische Werte werden mittels Konstruktionen mit teilweise oder vollständig auxiliarisierten Verbalformen ausgedrückt, wenngleich Inventar und Frequenz derselben unter den einzelnen Sprachen mehr oder weniger große Unterschiede aufweisen. Über die definitorische Eingrenzung des Begriffs wie auch die Klassifikation jener Periphrasen herrscht jedoch Uneinigkeit in der wissenschaftlichen Diskussion (siehe dazu Kapitel 2).

Ein ähnlich uneinheitliches Bild vermittelt ein Blick in verschiedenste didaktische Grammatiken. In der Tat könnten die Darstellungsweisen, mit denen versucht wird, der Thematik aus didaktischer Perspektive gerecht zu werden, kaum unterschiedlicher sein: Halbauxiliare, Teile von Listen mit diversen Infinitivverbindungen, Eingliederung in spezifische Übersetzungsprobleme hinsichtlich des Deutschen und mehr oder weniger ausführliche Gliederungen nach Infinitiv-, Gerundial- und Partizipialperiphrasen seien hier als Beispiele genannt.

Der vorliegende Artikel untersucht einige ausgewählte didaktische Grammatiken auf ihren theoretisch-methodischen Zugang sowie die Art ihres Umgangs mit dem Themenkomplex der Verbalperiphrasen hin und reflektiert diese vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Diskussion. Er setzt sich zum Ziel, erste Einblicke in die Thematik zu gewähren sowie grundsätzliche Überlegungen im Hinblick auf die Sprachvermittlung anzustellen, und versteht sich somit als Werkstattbericht.

2. Theoretischer Hintergrund

Zunächst soll der Begriff ‚Verbalperiphrase‘ aus wissenschaftlicher Perspektive erläutert sowie ein kurzer Abriss der aktuellen Diskussion des Konzepts gegeben werden.

Eine häufig herangezogene Definition beschreibt Verbalperiphrasen als Verbindung von zwei (oder mehr) Verbalformen, die eine einzige semantisch nicht-kompositionelle Prädikationseinheit bilden, deren Auxiliarelement „bei sehr stark abgeschwächtem semantischen Gehalt als Träger der flexional markierten Verbal-kategorie“ fungiert, während ein zweites nicht finites Verbalelement – in den roma-

nischen Sprachen in der Form eines Infinitivs, Gerundiums oder Partizips¹ – „die semantische Hauptinformation der Prädikationseinheit beisteuert“ (Pusch & Wesch, 2003, S. 3; vgl. auch Gómez Torrego, 1999, S. 3325). Wo genau Auxiliarität beginnt bzw. wo sie endet, ist allerdings schwer festzulegen, was (zusammen mit anderen Faktoren dieser Eingrenzungsproblematik) dazu geführt hat, Periphrastizität als graduelles Konzept aufzufassen (vgl. Pusch & Wesch, 2003, S. 4).

Mit dieser definitorischen Problematik geht ebenso die Schwierigkeit einher, Verbalperiphrasen konsensfähig zu klassifizieren. Neben onomasiologisch ausgerichteten Ansätzen, die eine Klassifizierung anhand der Kategorien Tempus, Modus und Aspekt oder am Grad der Grammatikalisierung festzumachen versuchen, sind auch semasiologisch basierte Betrachtungsweisen anzutreffen, die eine Klassifizierung ausgehend vom auxiliarierten oder vom infinit-nominalisierten Verbalelement vornehmen, was sich in Form von Typisierungen wie Infinitivperiphrasen vs. Gerundialperiphrasen vs. Partizipialperiphrasen manifestiert (vgl. Pusch & Wesch, 2003, S. 4–5). Die Bandbreite an in der Wissenschaft diskutierten klassifikatorischen Versuchen reicht also von nahe an der sprachlichen Oberfläche verbleibenden Typologien bis hin zu funktional-systemstrukturellen Klassifizierungen (vgl. ebd.).

Zudem spielt die Unterscheidung zwischen lexikalischen und grammatikalischen Periphrasen eine nicht unwesentliche Rolle, vor allem was die Eingrenzung des Inventars an Verbalperiphrasen im obigen Sinne betrifft – daher die Diskussion um den (fraglichen) Status von Konstruktionen wie fr. *commencer à*, it. *cominciare a*, sp. *empezar a* (vs. fr. *se mettre à*, it. *mettersi a*, sp. *ponerse a*), nur um einige Beispiele zu nennen. Eine Klassifizierung als grammatikalische Periphrasen scheint daher gemäß obiger Definition nur für die zweite Gruppe angemessen. In diesem Zusammenhang sei auch auf folgende Definitionen nach Coseriu hingewiesen:

In einer lexikalischen Periphrase verlieren die Glieder der Periphrase selbst ihre eigene Bedeutung; es gibt so etwas wie eine Verschiebung der Bedeutung der Glieder. [...] In diesem Sinn hat man die Periphrase als ein Gefüge von Wörtern definiert, dessen Bedeutung aus der Bedeutung dieser Wörter nicht deduzierbar ist, das also als eine getrennte, unabhängige lexikalische Einheit gilt. In einer ‚grammatischen Periphrase‘ dagegen bewahrt ein Glied seine eigene lexikalische Bedeutung, während das andere oder die anderen ihre lexikalische Bedeutung verlieren, indem sie zu ‚Morphemen‘, zu grammatischen Hilfselementen werden. (Coseriu, 1976, S. 120)

Wie weit muss ein Element seine lexikalische Bedeutung verloren haben, um als ‚grammatisches Hilfselement‘ gelten zu können, und woran kann dies festgemacht werden?

Wie aus den obigen Ausführungen ersichtlich wird, ist das Konzept der ‚Verbalperiphrase‘ als Schnittstellenphänomen zwischen Grammatik, Lexikon (und Pragmatik) aus rein wissenschaftlicher Perspektive alles andere als eindeutig geklärt. Wie verhält es sich nun mit der Aufbereitung eben jenes für die romanischen

1 Vom sogenannten ‚Supinum‘ des Rumänischen, bei dem statt des Infinitivs auch der Konjunktiv oder das Partizip mit Präposition erscheinen kann, sei hier angesichts der Schwerpunktsetzung auf Französisch, Italienisch und Spanisch abgesehen.

Sprachen so typischen Phänomens in didaktischen Grammatiken? Dieser Frage soll anhand ausgewählter Exemplare für Französisch, Italienisch und Spanisch im folgenden Kapitel nachgegangen werden. Als Arbeitsdefinition wird dabei jene bereits zu Beginn dieses Kapitels zitierte Definition von Pusch & Wesch herangezogen.

3. Analyse ausgewählter Grammatiken

Bevor im Detail auf das Datenmaterial eingegangen werden soll, vorerst einige einführende Bemerkungen zum Stichwort ‚didaktische Grammatik‘ oder auch ‚Lernergrammatik‘:

Im Gegensatz zu einer wissenschaftlichen, linguistischen Grammatik ist eine didaktische Grammatik in erster Linie für Sprachlernzwecke konzipiert und zielt damit nicht in jedem Fall auf eine vollständige Beschreibung und Erklärung des Systems ab, sondern orientiert sich an denjenigen Teilbereichen des Systems, die von der jeweiligen Zielgruppe an Lernenden für einen bestimmten Verwendungszweck gebraucht werden. Sie wählt daher primär eine Darstellungsmethode, die das Verstehen, Erlernen, Behalten und Anwenden der entsprechenden sprachlichen Strukturen bestmöglich fördert und unterstützt (vgl. dazu Schmidt, 1990, S. 153–154, der auch eine kompakte Gegenüberstellung der beiden unterschiedlichen Arten von Grammatik versucht, vgl. ebd.).

Die Vorgehensweise bei der Analyse gestaltet sich folgendermaßen: Nach der Präsentation einiger ausgewählter didaktischer Grammatiken folgt im Anschluss je Sprache (Französisch, Italienisch, Spanisch) ein kurzer Vergleich mit einer wissenschaftlichen Grammatik, die als eine Art Referenzgrammatik² fungiert, um die vorgefundenen Darstellungsweisen in den didaktischen Grammatiken möglichst unmittelbar jenen der Referenzgrammatiken (die zugleich die traditionelle Grammatikographie in der jeweiligen Sprache widerspiegeln³) gegenüberzustellen.

Selbstverständlich darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass eine deskriptiv orientierte wissenschaftliche Grammatik andere Ziele verfolgt als eine normativ-didaktische (siehe obige Erläuterungen)! Dennoch erscheint ein Vergleich mit dem wissenschaftlichen Hintergrund im Hinblick auf die Aufbereitung der Materie für normativ-didaktische Zwecke nicht nur interessant, sondern auch aufschlussreich, vor allem was eine mögliche kognitive Verarbeitung seitens der Lernenden betrifft.

3.1 Datenmaterial

Das Datenmaterial der vorliegenden Untersuchung umfasst sowohl deutschsprachige als auch in der jeweiligen Zielsprache (Französisch, Italienisch, Spanisch) verfass-

2 Im Sinne eines wissenschaftlichen Bezugsrahmens, der den gegenwärtig ‚akzeptierten Standard‘ einer bestimmten Einzelsprache beschreibt.

3 Vor allem auch in Bezug auf Terminologie und klassifikatorische Ansätze.

te didaktische Grammatiken, die sich an leicht unterschiedliche Zielgruppen, jedoch ausschließlich an erwachsene Rezipienten wenden. Schulgrammatiken bedürften aufgrund ihrer spezifischen Zielgruppe und der daraus resultierenden Anforderungen einer gesonderten Analyse und finden hier daher keine Berücksichtigung. Bei der Auswahl der Werke wurde darauf geachtet, eine möglichst breite Fächerung an Grammatiken zu präsentieren, es wird jedoch keinerlei Anspruch auf ein auch nur annähernd vollständiges Bild der derzeitigen ‚Grammatiken-Landschaft‘ erhoben!

3.2 Französisch

3.2.1 Didaktische Grammatiken

Delatour (*Nouvelle grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*) gliedert die Verbalperiphrasen in ein Unterkapitel der Verben ein und behandelt sie unter dem Begriff ‚Halbauxiliare‘ (vgl. Delatour, 2004, S. 99). Sie folgt damit der Terminologie, die auch in der für die vorliegende Untersuchung herangezogenen Referenzgrammatik von Riegel, Pellat & Rioul verwendet wird (siehe 3.2.2). Zur funktionalen Bedeutung erläutert sie weiter, dass die angesprochenen Halbauxiliare Zeit (*futur proche, passé récent*), einen Aspekt des Verbs (Beginn, Verlauf oder Ende einer Handlung) ausdrücken oder eine modale Bedeutung (*devoir, pouvoir⁴, faire faire, laisser faire*) haben können (vgl. ebd., S. 100). Interessant erscheint hier zum einen der Hinweis, dass *aller* und *venir* mit Infinitiv nicht nur Halbauxiliare, sondern auch Bewegungsverben sein können, und zum anderen die Eingliederung der kausativen Konstruktionen in die Liste der Halbauxiliare mit modaler Bedeutung, die bei Riegel, Pellat & Rioul hingegen gesondert behandelt werden.

Bei Struve-Debeaux (*Maîtriser la grammaire française. Grammaire pour étudiants de FLE/FLS*) finden sich die Verbalperiphrasen ebenso in einem Unterkapitel der Verben, werden jedoch primär aus einer kommunikativ-funktionalen Perspektive präsentiert (*exprimer un fait récent* und *exprimer un fait imminent*) (vgl. Struve-Debeaux, 2010, S. 161). Im Gegensatz zu Delatour u.a. nimmt Struve-Debeaux konkret Bezug auf das Konzept einer *périphrase verbale* (mit kurzer Erklärung) und weist auch an anderer Stelle noch einmal auf die Funktionsweise einer solchen hin (vgl. ebd., S. 213). Unter den Verwendungsarten des *gérondif* wird zudem die Periphrase *aller + participe présent* (hier als ‚*gérondif sans en*‘ bezeichnet) erwähnt (vgl. ebd., S. 217).

Dethloff & Wagner (*Die französische Grammatik. Regeln, Anwendung, Training*) behandeln Verbalperiphrasen in einem Kapitel zum Infinitiv und zwar unter dem Titel „Infinitivkonstruktionen im Französischen an Stelle von Adverbien im Deutschen“. Es folgt eine gegenüberstellende Übersicht von Konstruktionen, die im

4 An dieser Stelle ein kritischer Hinweis auf die Interpretation von Konstruktionen mit sogenannten *verba adiecta* (wie beispielsweise fr. *pouvoir*, it. *volere*, usw.) als modale Periphrasen (vgl. Dietrichs Anmerkung hinsichtlich etwaiger Probleme, die mit einer Klassifikation eben genannter Konstruktionen als Periphrasen verbunden sind; vgl. Dietrich, 1973, S. 2).

Deutschen mit einem Adverb wiedergegeben werden, im Französischen hingegen mittels einer Infinitivumschreibung (vgl. Dethloff & Wagner, 2002, S. 209–211).

Reumuth & Winkelmann (*Praktische Grammatik der französischen Sprache*) unterscheiden in ihrer Aufstellung zwischen passivischen Verbalperiphrasen und Verbalperiphrasen mit dem Infinitiv. Bei Letzteren folgt eine alphabetische Liste, jedoch ohne weitere Ausführungen zum Begriff ‚Verbalperiphrase‘.

Ähnlich bzw. noch unspezifischer verhält es sich bei Klein & Kleineidam (*Grammatik des heutigen Französisch. Das bewährte Standardwerk für Schule, Studium und Beruf*), wo diverse Verbalperiphrasen ausschließlich und ohne weitere Spezifizierung in Listen mit verschiedenen Infinitivverbindungen integriert zu finden sind.

3.2.2 Referenzgrammatik (Riegel, Pellat & Rioul)

Riegel, Pellat & Rioul diskutieren den Status von Verbalperiphrasen zwischen Auxiliaren und ‚gewöhnlichen‘ Verben mit primär lexikalischer Bedeutung und erklären aus dieser Diskussion heraus sowohl ihren traditionsgemäßen Status als *semi-auxiliaires* „[qui] ajoutent au verbe des indications aspectuelles ou modales“ als auch ihre Besonderheit als offene Klasse: „Cependant, la liste de ces auxiliaires n’est pas fermée: si certains ont indiscutablement un statut comparable à celui d’*avoir* et d’*être*, d’autres possèdent un sens lexical qui les rapproche plutôt d’un verbe ordinaire.“ (Riegel et al., 1994, S. 252–253)

Es folgt eine detaillierte Aufgliederung der aspektuellen und modalen Periphrasen mit Beispielen (vgl. ebd.). Kausative Konstruktionen werden, wie bereits angesprochen, gesondert behandelt (vgl. ebd., S. 229–232). An anderer Stelle findet sich eine Übersicht über die aspektuellen Oppositionen des Französischen, in deren Zusammenhang auch die Konstruktion *aller + participe présent* erwähnt wird (vgl. ebd., S. 291–296).

3.3 Italienisch

3.3.1 Didaktische Grammatiken

Bailini & Consonno (*I verbi italiani. Grammatica, esercizi e giochi*) präsentieren die Verbalperiphrasen unter dem Begriff *verbi fraseologici*. Es folgt eine Aufgliederung in aspektuelle und kausative Verben, jeweils mit kurzer einführender Erklärung, weiterer Untergliederung und Beispielen (vgl. Bailini & Consonno, 2004, S. 150–151).

Andorno (*La grammatica italiana*) behandelt die Verbalperiphrasen unter dem Titel *forme semiverbali e perifrasi verbali*. Sie nimmt überdies einigermaßen ausführlich und kritisch Bezug auf das Konzept der *perifrasi verbali* als, vereinfacht gesagt, zusammengesetzte verbale Konstrukte, die bestimmte temporale, aspektuelle und modale Bedeutungen ausdrücken, die nicht von den Modi und Tempora

der Verbalflexion ausgedrückt werden (vgl. Andorno, 2003, S. 83–84). Zudem weist Andorno auf das skalare, graduelle Konzept von ‚Periphrastizität‘ hin und erläutert die unterschiedlichen Faktoren, die auch in der wissenschaftlichen Diskussion zur Klassifizierung verwendet werden. Sie orientiert sich somit weitgehend an der für die vorliegende Studie herangezogenen Referenzgrammatik von Renzi, Salvi & Cardinaletti (siehe 3.3.2). Es folgt weiters eine Aufgliederung in aspektuelle, temporale, modale und kausative Periphrasen, jeweils mit weiterer Untergliederung und Beispielen.

Patota (*Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*) nimmt eine Unterteilung in *verbi servili*, *verbi fraseologici* und *verbi causativi* vor. Die sogenannten *verbi servili* entsprechen dieser Beschreibung nach den Modalverben⁵, die *verbi fraseologici* den aspektuellen Verbalperiphrasen. Bei Letzteren findet sich eine kurze Erklärung derselben sowie eine entsprechende Aufgliederung mit Beispielen (vgl. Patota, 2003, S. 178). Ebenso wird auf das Gerundium mit *stare*, *andare*, *venire* Bezug genommen.

Reumuth & Winkelmann (*Praktische Grammatik der italienischen Sprache*) unterscheiden zwischen Verbalperiphrasen mit dem Gerundium und passivischen Verbalperiphrasen. Letztere werden weiters in solche mit dem Partizip Perfekt und mit dem Infinitiv unterteilt, jeweils mit alphabetisch geordneten Beispielen, jedoch ohne weitere Diskussion des Konzepts ‚Verbalperiphrase‘ an sich.

3.3.2 Referenzgrammatik (Renzi, Salvi & Cardinaletti)

Bei Renzi, Salvi & Cardinaletti findet sich eine detaillierte Diskussion des Konzepts ‚Verbalperiphrase‘ samt Kriterien für eine entsprechende Klassifizierung. In diesem Zusammenhang wird auch der skalare Charakter von Verbalperiphrasen angesprochen sowie der sogenannte *indice di perifrasticità*, der sich aus dem unterschiedlichen Grad der Morphologisierung in den einzelnen Bereichen ergibt: „La diversa misura con cui una data perifrasi si approssima al massimo livello, definibile all’interno di ciascuna di queste ‘scale’, determina il grado di morfologizzazione della perifrasi medesima rispetto al criterio indicato.“ (Renzi et al., 2001, S. 129–131)

Es erscheint eine Auflistung der häufigsten Verbalperiphrasen, gegliedert nach Gerundialperiphrasen, habituellen, modalen und aspektuellen Periphrasen, jeweils mit Beispielen. Letztere sind zudem weiter untergliedert und werden hier als *perifrasi fasali* bezeichnet, „dato il loro riferirsi ad una particolare fase del processo verbale designato dal verbo principale“ (ebd., S. 129).

5 Vgl. in diesem Zusammenhang auch folgende viel weiter gefasste Verwendungsweise des Begriffs *verbi servili* als ‚Hilfsverben‘ im weitesten Sinne, die sich mit einem Infinitiv zusammenfügen „per formare perifrasi caratterizzate da determinati valori temporali, modali ed altri e quindi affini ai tempi e ai modi del verbo [...], ma capaci di esprimere significati più precisi delle forme semplici e composte facenti parte della coniugazione normale“ (Bach, Brunet & Mastrelli, 2008, S. 325).

3.4 Spanisch

3.4.1 Didaktische Grammatiken

Nach einer kurzen Einführung zum Begriff ‚Verbalperiphrase‘ allgemein erfolgt bei González Hermoso, Cuenot & Sánchez Alfaro (*Gramática de español lengua extranjera. Normas. Recursos para la comunicación*) eine gesonderte Behandlung der einzelnen Verbalperiphrasen in Form von Unterkapiteln der übergeordneten Abschnitte zu Infinitiv, Partizip und Gerundium, jeweils gefolgt von einer alphabetischen Liste mit entsprechenden Beispielen.

Bei Sánchez Pérez & Sarmiento González (*Gramática práctica del español actual. Español para extranjeros*) findet sich eine relativ ausführliche Diskussion des Konzepts ‚Verbalperiphrase‘ (sowohl den Aufbau als auch die Funktionsweise betreffend) sowie eine detaillierte Aufschlüsselung der einzelnen Verbalaspekte (vgl. Sánchez Pérez & Sarmiento González, 2008, S. 139–140). Die weitere Aufgliederung erfolgt jedoch ausgehend vom zweiten Element des Verbalkomplexes, d.h. Verbalperiphrasen mit Infinitiv, Gerundium und Partizip, jeweils mit einer alphabetischen Liste an Beispielen.

Auch Gómez Torrego (*Gramática didáctica del español*) diskutiert das Konzept ‚Verbalperiphrase‘ einigermaßen ausführlich, ebenso die Unterscheidung zwischen *locuciones verbales* und *perífrasis verbales* (die auch in der für diese Untersuchung herangezogenen Referenzgrammatik von Bosque & Demonte thematisiert wird, siehe 3.4.2). Das allgemeine Klassifikationsmodell nach Verbalperiphrasen mit Infinitiv, Gerundium und Partizip wird zwar erwähnt, eine genauere Klassifikation mit entsprechenden Beispielen erfolgt jedoch ausgehend von deren Bedeutung. Hierbei wird zwischen aspektuellen und modalen Verbalperiphrasen unterschieden (vgl. Gómez Torrego, 2011, S. 192–194). Vor allem Erstere werden (gemäß den einzelnen Phasen) im Anschluss ziemlich genau aufgedröselte und mit zahlreichen Beispielen versehen.

Bei Moriena & Genschow (*Große Lerngrammatik Spanisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests*) findet sich in dem Kapitel über die infiniten Verbformen ein Abschnitt zu den *Perífrasis verbales* (übersetzt mit ‚verbale Umschreibungen‘). Nach einer kurzen Einführung zum Begriff ‚Verbalperiphrase‘ wird eine mögliche Klassifikation nach Aspekt zwar angesprochen, eine detaillierte Klassifikation mit (sehr vielen) Beispielen wird jedoch nach Infinitiv, Partizip und Gerundium vorgenommen. Die Verbalperiphrasen mit dem Infinitiv sind weiters in modale, aspektuelle und andere untergliedert (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 438ff.). Auch wird der Unterschied zwischen Verbalperiphrasen und festen Wendungen thematisiert (vgl. ebd., S. 438). An anderer Stelle wird kurz auf Verbalperiphrasen mit passivischer Bedeutung eingegangen (vgl. ebd., S. 486). Da diese Grammatik in erster Linie für deutschsprachige Lernende konzipiert ist, wird bei allen Ausführungen jeweils Bezug auf Schwierigkeiten bei der Übersetzung ins Deutsche genommen (vgl. ebd., S. 438, 443, 486).

Nach einer kurzen Einführung zum Begriff ‚Verbalperiphrase‘ nehmen Reumuth & Winkelmann (*Praktische Grammatik der spanischen Sprache*) eine Klassifikation

derselben nach Partizip Perfekt, Gerundium und Infinitiv vor. Erstere werden weiters in solche mit Bezug auf Subjekt vs. Objekt unterteilt.

3.4.2 Referenzgrammatik (Bosque & Demonte)

Bei Bosque & Demonte findet sich eine ausführliche Diskussion des Konzepts ‚Verbalperiphrase‘ inklusive der für eine Klassifikation als solche ausschlaggebenden Parameter. Dabei werden sowohl der graduelle Charakter des Konzepts als auch die damit einhergehende Uneinigkeit in der wissenschaftlichen Diskussion über die Anzahl der Verbalperiphrasen betont:

El fenómeno perifrástico presenta grados diferentes, pues existen construcciones de infinitivo que responden a todas las propiedades sintácticas [...], pero hay otras que presentan sólo alguna o algunas de esas propiedades. Plantearse cuándo una construcción de infinitivo empieza a ser perífrasis no tiene mucho sentido, pues, como decimos, el fenómeno perifrástico tiene carácter gradual. Esta es una de las razones de que los estudiosos del tema no se pongan de acuerdo en el número de las perífrasis del español. (Bosque & Demonte, 1999, S. 3334–3335)

Ebenso wird auf die Unterscheidung zwischen *perífrasis verbales* und *locuciones verbales* eingegangen (vgl. ebd., S. 3342).

Was die Auflistung der einzelnen Periphrasen betrifft, halten sich Bosque & Demonte an der Klassifikation nach Infinitiv, Gerundium und Partizip an, wobei Erstere noch weiter in modale, aspektuelle und andere Verbalperiphrasen unterschieden werden (unter dem Hinweis, dass Tempus, Modus und Aspekt nicht immer klar voneinander getrennt werden können, vgl. ebd., S. 3338). Dabei werden auch die in ihrem Status als Verbalperiphrase ‚diskutablen‘ Beispiele entsprechend markiert (so zum Beispiel *empezar/comenzar a, soler/acostumbrar, acabar/terminar de*).

3.5 Synthese

Wie aus der obigen Analyse ersichtlich wird, erweisen sich die Darstellungsformen in den einzelnen didaktischen Grammatiken höchst unterschiedlich. Während bei den französischen und italienischen Grammatiken nur vereinzelt explizit auf das Konzept ‚Verbalperiphrase‘ eingegangen wird, sind in den meisten spanischen Grammatiken relativ detaillierte und teilweise auch kritische Erläuterungen diesbezüglich vorzufinden. Dies mag vielleicht am ausgedehnteren Inventar an in Frage kommenden Konstruktionen des Spanischen liegen, weshalb eine genauere Behandlung notwendig erscheint.

Was die verwendete Terminologie betrifft, ist festzustellen, dass sich die spanischen Grammatiken weitestgehend an der auch in der entsprechenden Referenzgrammatik verwendeten Terminologie orientieren, während vor allem die franzö-

sischen, in geringerem Ausmaß auch die italienischen Grammatiken teilweise Unterschiede aufweisen. Auffällig ist bei den italienischen Grammatiken zudem die relativ große terminologische Vielfalt, auch im Hinblick auf die gewählte Referenzgrammatik.

Ein Blick auf die Art der Gliederung bzw. Klassifikation der Verbalperiphrasen ergibt ebenso ein recht unterschiedliches Bild. Bei den französischen didaktischen Grammatiken finden sich neben kommunikativ-funktionalen Darstellungsformen und ‚übersetzungstheoretischen‘ Herangehensweisen vornehmlich onomasiologisch ausgerichtete Ansätze, die sich an den Kategorien Tempus, Modus und Aspekt orientieren. Ähnlich verhält es sich bei den italienischen Grammatiken, wohingegen die spanischen größtenteils semasiologisch ausgerichtete Zugänge aufweisen, wenngleich bei manchen auch der Hinweis auf andere Klassifikationsmöglichkeiten zu finden ist. Nur Gómez Torrego scheint hier eine Ausnahme zu bilden, indem er eine Klassifikation ausgehend von der Bedeutung vornimmt.

Erwähnenswert ist hierbei auch, dass die semasiologisch orientierten Klassifikationen immer vom infinit-nominalisierten Verbalelement ausgehen, nie jedoch vom auxiliarierten.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang deshalb ein Blick in eine portugiesische Grammatik, die wiederum einen anderen Zugang für die Darstellungsweise der Verbalperiphrasen (hier als ‚periphrastische Konjugation‘ bezeichnet) wählt. Nach einer kurzen Einführung zum Begriff ‚Verbalperiphrase‘ und zu deren Verwendung im Portugiesischen im Vergleich zu einer etwaigen Wiedergabe im Deutschen (vgl. Hundertmark-Santos Martins, 2014, S. 217) erfolgt eine Gruppierung nach Auxiliar (*estar, ter, haver, ir, vir, andar*), danach eine alphabetische Anordnung weiterer Verbalperiphrasen. Im Gegensatz zu den vorher häufig beschriebenen Klassifikationsversuchen ausgehend vom infiniten Verbalelement nach Infinitiv-, Gerundial- und Partizipialperiphrasen ist hier eine Klassifikation ausgehend vom auxiliarierten Verbalelement vorzufinden.

Was die Auswahl der einzelnen Verbalperiphrasen in den gewählten Grammatiken betrifft (die – wie bereits erwähnt – auch in der wissenschaftlichen Diskussion nicht klar umrissen ist), muss an dieser Stelle auf weitere Ausführungen leider verzichtet werden, um den Rahmen des vorliegenden Artikels nicht zu sprengen.

4. Implikationen für die Sprachvermittlung

Unter dem Gesichtspunkt der Sprachvermittlung scheint – in Anbetracht dessen, dass es sich bei der gewählten Zielgruppe ausschließlich um erwachsene (und lerngewohnte) Rezipienten handelt – eine Eingliederung der Verbalperiphrasen in ein weiter gefasstes System sinnvoll.

Das bedeutet zum einen, dass – ungeachtet der jeweiligen ‚Tradition‘ der Behandlung in den diversen Sprachen – eine grundlegende Einführung in das Konzept ‚Verbalperiphrase‘ allgemein (vor allem im Hinblick auf Aufbau und Funktionsweise) gegeben werden sollte, um ein ‚tiefergreifendes‘ Verständnis dieser Art von Konstruktion zu fördern bzw. überhaupt erst zu ermöglichen. Dies ist im Besonderen für Lernende von Bedeutung, deren Muttersprache ebenso wie andere vorher gelernte oder erworbene Sprachen keine solchen Strukturen aufweisen bzw. diese nicht bewusst als solche verankert sind⁶.

Zum anderen impliziert dieses angestrebte ‚tiefere‘ Verständnis aber auch, dass einfache Listen von Infinitiv-, Gerundial- und Partizipialperiphrasen oder ‚vokabellistenartige‘ Gegenüberstellungen von Verbalperiphrasen und möglichen Übersetzungen in eine andere Sprache (in der vorliegenden Untersuchung anhand des Deutschen exemplifiziert, das derartige Konstruktionen nicht in dieser Form aufweist) nicht ausreichen, um diesem Ziel gerecht zu werden.

Das Postulat eines ‚tiefergehenden‘ Verständnisses mag vielleicht etwas hochgegriffen wirken, lässt es doch Stimmen aufkommen, die das Ziel der Sprachvermittlung – unabhängig von der jeweiligen Zielgruppe – auf die Befähigung zu einer kommunikativ verständlichen Mitteilungskompetenz beschränken. Für manche Zielgruppen zweifelsohne ausreichend (und auch einzig sinnvolle und praktikable Lösung), erscheint ein vertieftes Verständnis allerdings vor allem für die hier angesprochene Zielgruppe erwachsener, fortgeschrittener und lerngewohnter Lernender aus mehreren Gründen von Vorteil.

Zunächst erleichtert ein einigermaßen ‚tiefgründiges‘ Verständnis des strukturellen Systems einer Sprache deren selbstständige, kompetente und verständliche Anwendung, da sowohl rezipierte als auch produzierte Sequenzen vor diesem Hintergrund analysiert, reflektiert⁷ und auch entsprechend nuanciert verstanden und verwendet werden können, was gerade bei den Kategorien Tempus, Modus und Aspekt von zentraler Bedeutung ist.

Im Falle der romanischen Sprachen kommt weiters hinzu, dass ein Verständnis für panromanische strukturelle Besonderheiten, wie beispielsweise jene der Periphrastizität, beim Erlernen weiterer romanischer Sprachen als Basis unterstützend wirken kann, da bereits ein praktisch ‚vorgeformtes‘ strukturelles Verständnis vorliegt, mit dem bei entsprechender Kongruenz der sprachlichen Phänomene, eben-

6 Hierbei sei angemerkt, dass der lernunterstützende Einfluss der Bewusstheit beim Verarbeitungsprozess keineswegs eine neue Erkenntnis ist (vgl. dazu bereits u.a. Hulstijn & Schmidt, 1994, S. 9). Entsprechend aufbereitete Instruktion kann demnach als „cognitive focusing device“ (ebd.) fungieren, um die Aufmerksamkeit der Lernenden bewusst auf bestimmte Elemente zu lenken. Ebenso steht die Bedeutung metalinguistischer Information für die kognitive Verarbeitung im Sprachlernprozess außer Zweifel. In diesem Sinne kann explizite Instruktion (bei adäquater Gestaltung der Inhalte) wertvolle Unterstützung bei der Verarbeitung des Inputs leisten (in diesem Zusammenhang der Hinweis auf ein u.a. von VanPatten entwickeltes Modell für ‚verarbeitungs erleichternde‘ Inputgestaltung bei der Grammatikinstruktion in seiner ausführlichsten Beschreibung samt einschlägigen Studien: vgl. VanPatten, 1996).

7 Vgl. dazu auch: „Denn es steht außer Zweifel, daß [sic] die Reflexion über Sprache ein wesentlicher Teil des Spracherwerbs- bzw. des Sprachlernprozesses ist.“ (Wolff, 1995, S. 216)

so aber auch kontrastiv, weitergearbeitet werden kann. Somit wird der Gefahr einer zu stark vereinfachenden 1:1-Relationierung sprachlicher Ausdrucksformen in verschiedenen Sprachen zugunsten eines vertieften und zugleich differenzierten Sprachverständnisses entgegengewirkt.

Was die Kategorie des (Verbal-)Aspekts im Konkreten betrifft, sei hier nicht zuletzt erwähnt, dass selbige – wenngleich unterschiedlich ausdifferenziert – auch in anderen Sprachen vorzufinden ist (z.B. Englisch oder Russisch, um nur einige zu nennen). In abstrahierter Form bedeutet dies, dass ein gewisses Grundverständnis sprachstruktureller Kategorien, wie beispielsweise des bereits angesprochenen Tempus-Modus-Aspekt-Systems, auch im Sinne des vernetzten und vernetzenden Denkens sowie des derzeit viel diskutierten Konzepts der Mehrsprachigkeit förderlich scheint. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Müller-Lancés Ausführungen zur Bedeutung (und seinem daraus resultierenden Plädoyer für die Notwendigkeit) von „Einblicke[n] in universelle sprachliche Strukturen“ im Sprachlernprozess vor allem im Hinblick auf das propagierte Mehrsprachigkeitskonzept (vgl. Müller-Lancé, 2001, S. 130ff.).

Auf den Umgang mit Verbalperiphrasen in den romanischen Sprachen aus didaktischer Perspektive bezogen, hier daher der Vorschlag, von Anfang an – ungeachtet der jeweiligen Sprache, die gerade behandelt wird – anhand der entsprechenden Verbalperiphrasen Bezug auf die Kategorie des (Verbal-)Aspekts zu nehmen, um das Verständnis derselben vorzubereiten, zu fördern bzw. zu vertiefen⁸.

Warum gerade die Kategorie Aspekt? Zumal die temporalen Verbalperiphrasen durch ihren relativ hohen Grad der Grammatikalisierung weitgehend in das Tempus-system eingegliedert sind und bei den modalen eine gesonderte Behandlung ebenso argumentierbar wäre, erscheint ein Fokus auf die aspektuellen Verbalperiphrasen durchaus gerechtfertigt, umso mehr, als genau diese u.a. bei deutschsprachigen Lernenden aufgrund der fehlenden oder anders strukturierten Äquivalente vermehrt Schwierigkeiten bereiten. Durch ein Verständnis der diversen sprachlichen und sprachstrukturellen Mittel, die in den einzelnen Sprachen zum Ausdruck bestimmter Inhalte und Werte zur Verfügung stehen, wird auch das Erreichen einer verständlichen, adäquaten und zugleich nuancierten kommunikativen Sprachkompetenz (im Idealfall sogar sprachübergreifend) wesentlich erleichtert.

5. Fazit und Ausblick

Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, ist der Umgang mit Verbalperiphrasen in den romanischen Sprachen weder in der wissenschaftlichen Diskussion noch in der Aufbereitung für didaktische Grammatiken einheitlich. Dabei ergeben sich einerseits

8 Dies erscheint außerdem unter dem Gesichtspunkt von Vorteil, dass explizites Wissen (bzw. Verständnis) auch die Verarbeitung von Input ganz allgemein erleichtert (vgl. VanPatten, 1996, S. 126).

Schwierigkeiten bei der definitorischen Eingrenzung des Begriffs, andererseits aber auch bei der Klassifikation und in weiterer Folge bei der Darstellungsweise eben jener periphrastischer Konstruktionen.

Unterschiede erweisen sich hierbei nicht nur zwischen den behandelten Sprachen, sondern auch bei den Formen der Präsentation innerhalb der einzelnen Sprachen. Ebenso ist das Maß an Übereinstimmung zwischen den Herangehensweisen der didaktischen Grammatiken im Vergleich zu den herangezogenen Referenzgrammatiken variabel. Größte Unterschiede sind im Allgemeinen bei den französischen Grammatiken vorzufinden, in geringerem Ausmaß bei den italienischen, wohingegen die spanischen eine relativ große Übereinstimmung aufweisen. Dies mag zum Teil auf die verschiedenartige Ausprägung des Phänomens und/oder die spezifische Tradition in der Grammatikographie in den jeweiligen Sprachen zurückzuführen sein, aber auch auf spezielle Zielsetzungen und zu Grunde liegende methodische Konzeptionen der individuellen Beispiele des Datenmaterials.

Aus der Perspektive der Sprachvermittlung erscheint im Hinblick auf die angesprochene Zielgruppe eine Bezugnahme auf den ‚theoretischen Rahmen‘ – selbstverständlich in entsprechender Aufbereitung⁹ – in jedem Fall sinnvoll (wofür sich ein Rückgriff auf diverse Referenzgrammatiken quasi als ‚Basisreferenz‘ durchaus empfiehlt). Dabei soll nicht nur ein vertieftes Verständnis des Konzepts und der Funktionsweise von Verbalperiphrasen angestrebt werden, sondern auch ein kritischer, reflektierter Umgang mit möglichen Klassifikationsmodellen¹⁰. Angesichts der unterschiedlichen Darstellungsweisen in den gewählten Grammatiken wäre eine Forcierung diesbezüglich vor allem bei den aspektuellen Periphrasen aus den oben erläuterten Gründen wünschenswert (siehe Kapitel 4).

Ziel der vorliegenden Analyse war, anhand ausgewählter Grammatiken für Französisch, Italienisch und Spanisch erste Einblicke in den Umgang mit dem Themenkomplex der Verbalperiphrasen zu geben sowie grundsätzliche Überlegungen in Bezug auf deren Vermittlung anzustellen. Aufgrund der Beschränkung auf eine Auswahl an Werken haben die Ergebnisse einstweilen vorläufigen Charakter und bedürfen weiterer Evaluierung. Für zukünftige Studien wäre zudem eine Ausweitung auf eine größere Anzahl unterschiedlicher Grammatiken, darunter auch Schulgrammatiken, wie auch verschiedene Sprachlehrwerke¹¹ sicherlich von Interesse.

9 An dieser Stelle ein Hinweis auf Löbus' und Havus kognitiv-funktional orientierten Vorschlag für eine mögliche Aufbereitung der spanischen Verbalperiphrasen für universitäre Zielgruppen (vgl. Löbus & Havu, 2014, S. 61–98).

10 Hierbei spielen neben der (auch im linguistischen Diskurs) teilweise uneinheitlichen Kategorisierung vor allem undifferenzierte Umgangsformen, die oftmals aus der (zu) starken Vereinfachung von Kategoriensystemen resultieren, eine wesentliche Rolle (vgl. Dengscherz, Businger & Taraskina, 2014, S. 10–11).

11 Vgl. dazu auch eine Untersuchung von Müller-Lancé, bei der sowohl auf Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Katalanisch als auch Englisch, Deutsch als Fremdsprache und Latein eingegangen wird (vgl. Müller-Lancé, 2001, S. 114–136).

Literatur

Primärliteratur

- Andorno, C. (2003). *La grammatica italiana*. Milano: Mondadori.
- Bailini, S. & Consonno, S. (2004). *I verbi italiani. Grammatica, esercizi e giochi*. Firenze: Alma Edizioni.
- Bosque, I. & Demonte, V. (Hrsg.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 2. Madrid: Espasa Calpe.
- Delatour, Y. (2004). *Nouvelle grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris: Hachette.
- Dethloff, U. & Wagner, H. (2002). *Die französische Grammatik. Regeln, Anwendung, Training*. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español* (10. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Madrid: Ediciones SM.
- González Hermoso, A., Cuenot, J. R. & Sánchez Alfaro, M. (2006). *Gramática de español lengua extranjera. Normas. Recursos para la comunicación* (3. Aufl.). Madrid: Edelsa.
- Hundertmark-Santos Martins, M. T. (2014). *Portugiesische Grammatik* (3. aktualisierte Aufl.). Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Klein, H.-W. & Kleineidam, H. (2007). *Grammatik des heutigen Französisch. Das bewährte Standardwerk für Schule, Studium und Beruf*. Stuttgart [u.a.]: Klett.
- Moriena, C. & Genschow, K. (2010). *Große Lerngrammatik Spanisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests* (2. Aufl.). Ismaning: Hueber.
- Patota, G. (2003). *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Renzi, L., Salvi, G. & Cardinaletti, A. (Hrsg.) (2001). *Grande grammatica italiana di consultazione* (2. Aufl.). Vol. 2. Bologna: il Mulino.
- Reumuth, W. & Winkelmann, O. (2005). *Praktische Grammatik der französischen Sprache* (2. neu bearbeitete Aufl.). Wilhelmsfeld: Egert.
- Reumuth, W. & Winkelmann, O. (2012). *Praktische Grammatik der italienischen Sprache* (7. neu bearbeitete Aufl.). Wilhelmsfeld: Egert.
- Reumuth, W. & Winkelmann, O. (2006). *Praktische Grammatik der spanischen Sprache* (5. neu bearbeitete Aufl.). Wilhelmsfeld: Egert.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Univ. de France.
- Sánchez Pérez, A. & Sarmiento González, R. (2008). *Gramática práctica del español actual. Español para extranjeros* (2. Aufl.). Madrid: SGEL.
- Struve-Debeaux, A. (2010). *Maîtriser la grammaire française. Grammaire pour étudiants de FLE/FLS*. Paris: Belin.

Sekundärliteratur

- Bach, S., Brunet, J. & Mastrelli, C. A. (2008). *Quadrivio romanzo. Dall'italiano al francese, allo spagnolo, al portoghese*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Coseriu, E. (1976). *Das romanische Verbalsystem*. Tübingen: Narr.
- Dengscherz, S., Businger, M. & Taraskina, J. (2014). Linguistik – Empirie – Didaktik: Perspektiven auf modernen Grammatikunterricht. In S. Dengscherz, M. Businger & J. Taraskina (Hrsg.), *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten* (S. 9–19). Tübingen: Narr.

- Dietrich, W. (1973). *Der periphrastische Verbalaspekt in den romanischen Sprachen. Untersuchungen zum heutigen romanischen Verbalsystem und zum Problem der Herkunft des periphrastischen Verbalaspekts*. Tübingen: Niemeyer.
- Fernández de Castro, F. (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos.
- Gómez Torrego, L. (1988). *Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Torrego, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. In I. Bosque & V. Demonte (Hrsg.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 2 (S. 3323–3389). Madrid: Espasa Calpe.
- Hulstijn, J. H. & Schmidt, R. (1994). Guest editors' introduction. In J. H. Hulstijn & R. Schmidt (Hrsg.), *Consciousness in second language learning* (S. 5–10). Amsterdam: AILA.
- Löbus, T. & Havu, J. (2014). Perífrasis verbales. In S. S. Fernández & J. Falk (Hrsg.), *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional* (S. 61–98). Frankfurt am Main: Lang.
- Müller-Lancé, J. (2001). Grammatikmodelle in modernen Fremdsprachenlehrbüchern. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Grammatik lehren und lernen. Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte* (S. 114–136). Bochum: AKS-Verlag.
- Pusch, C. D. & Wesch, A. (Hrsg.) (2003). *Verbalperiphrasen in den (ibero-)romanischen Sprachen. Perífrasis verbals en les llengües (ibero-)romàniques. Perífrasis verbales en las lenguas (ibero-)románicas*. Hamburg: Buske.
- Pusch, C. D. & Wesch, A. (2003). Verbalperiphrasen zwischen Grammatik, Lexikon und Pragmatik. Zu den Beiträgen dieses Bandes. In C. D. Pusch & A. Wesch (Hrsg.), *Verbalperiphrasen in den (ibero-)romanischen Sprachen. Perífrasis verbals en les llengües (ibero-)romàniques. Perífrasis verbales en las lenguas (ibero-)románicas* (S. 1–10). Hamburg: Buske.
- Schmidt, R. (1990). Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In H. Gross & K. Fischer (Hrsg.), *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht* (S. 153–161). München: Iudicium.
- Squartini, M. (1998). *Verbal Periphrases in Romance. Aspect, Actionality, and Grammaticalization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction. Theory and Research*. Norwood: Ablex.
- Wolff, D. (1995). Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb. In C. Gnutzmann & F. G. Königs (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (S. 201–224). Tübingen: Narr.

